



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLINGUÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO E PROCESSAMENTO
DA LINGUAGEM

Salete Valer

**COMPETÊNCIA PRODUTIVA ESCRITA: PROCESSOS
ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DA QUINTA SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Florianópolis
2012

Salete Valer

**COMPETÊNCIA PRODUTIVA ESCRITA: PROCESSOS
ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DA QUINTA SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Doutora em Linguística.

Orientadora: Professora Emérita Doutora Leonor Scliar-Cabral.

Florianópolis
2012

Catálogo na fonte elaborada pela biblioteca da Universidade Federal
de Santa Catarina

Valer, Salete

Competência produtiva escrita: processos argumentativos dos
alunos da quinta série do ensino fundamental [tese]/
Salete Valer; orientadora, Leonor Scliar-Cabral-
Florianópolis, SC, 2012.
468p.; 21 cm

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina,
Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação
em Linguística.

Inclui referências

1. Linguística. 2. Psicolinguística Aplicada. 3. Competência produtiva. 4. Escrita 5. Argumentação.
- I. Scliar-Cabral, Leonor. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Linguística. III. Título.

Salete Valer

**COMPETÊNCIA PRODUTIVA ESCRITA: PROCESSOS
ARGUMENTATIVOS DOS ALUNOS DA QUINTA SÉRIE DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Esta Tese foi julgada adequada para a obtenção do Título de “Doutora em Linguística”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Florianópolis, 19 de dezembro de 2012.

Prof. Dr. Heronides Maurílio de Melo Moura
Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Linguística.

Banca Examinadora:

Prof^a. Emérita Leonor Scliar-Cabral, Dra.
Orientadora e Presidente
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof^a. Nara Salamunes, Dra.
Membro Externo
Faculdade Padre João Bagozzi

Prof^a. Izete Lehmkuhl Coelho, Dra.
Membro Interno
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof^a. Vera Wannmacher Pereira,
Dra.
Membro Externo
Pontifícia Universidade Católica do
Rio Grande do Sul

Prof^a. Ana Cláudia de Souza, Dra.
Membro Interno
Universidade Federal de Santa
Catarina

Prof. Heronides Maurílio de Moura, Dr.
Membro Interno
Universidade Federal de Santa Catarina

Aos meus pais, que, há pouco, reencontraram-se no plano espiritual. Pelo ensinamento, através do exemplo, da superação das dificuldades, quando elas chegam; pela persistência na busca dos sonhos em qualquer fase da vida.

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores espirituais, que sempre estão ao meu lado me mostrando novas possibilidades para que eu me torne um Ser melhor.

Neste momento da minha caminhada, agradeço, com especial carinho, à minha orientadora, Professora Emérita Dr^a. Leonor Scliar-Cabral pela paciência, pelo ensinamento e pelo exemplo de amor e empenho quando se trata do posicionamento crítico no processo do ensino e aprendizagem da língua.

Aos muitos mestres desta Instituição de Ensino, com quem cruzei no decorrer da minha graduação, mestrado e doutorado, pelo exemplo de conduta e perseverança.

Aos muitos membros da minha família, pela confiança, pelo carinho e pelo amor, sentimentos que fortalecem muito quando precisei recomeçar distante de casa. Em especial, às minhas afilhadas Greice e Samara e aos meus irmãos Roberto e Marcos.

Aos meus “muitos” amigos de Caxias do Sul, que sempre torceram para que os meus novos sonhos se concretizassem, em especial, à Eliane e à Dóris.

Aos amigos que encontrei, aqui, que me acolheram como uma grande família, nos momentos difíceis e alegres: Nageli, Morgana, Letícia, Dorotéia, Ani Carla, Rodrigo, Patrícia e Andrea e muitos outros...

Aos novos amigos que (re)encontrei nos diversos trabalhos voluntários do CEAHA.

À Dandara e à Maria do Carmo pela possibilidade de novas aprendizagens e de novos trabalhos.

Responde ao mal com o bem. Vinga-te das trevas, acendendo a verdadeira luz.

Francisco Cândido Xavier

RESUMO

Esta pesquisa tem por objetivo geral propor estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita de alunos da quinta série do ensino fundamental. O objeto de estudo trata da produção escrita e o problema a ser investigado é a competência produtiva para a argumentação, o qual toma como instrumento de análise o gênero textual *Ensaio curto argumentativo* focalizando os aspectos textuais e metatextuais que o envolve. A hipótese de base é a de que a competência argumentativa se amplia na medida em que se intervém com atividades para desenvolver o conhecimento sobre todos os aspectos envolvidos no processamento dessa atividade de escrita. Justifica-se esta pesquisa tendo em vista a quantidade reduzida de estudos nacionais que focalizam o processamento da escrita considerando os aspectos mais amplos envolvidos nesta atividade. A pesquisa é relevante por apresentar dados atuais da aprendizagem de uma escola pública, já que o papel de conduzir o aprendiz ao pleno desenvolvimento da atividade da escrita, a fim de que ele possa participar de forma plena na sociedade da qual faz parte cabe à escola. O referencial teórico versa sobre os principais modelos teóricos do processamento da escrita, o conceito de esquema cognitivo, as principais estratégias para medir a leitura, o conceito de argumentação e o conceito de metatextualização e de argumentação. Quanto à metodologia, o estudo se caracteriza como uma pesquisa-ação centrada na experimentação e na intervenção em que toma por base um grupo de variáveis independentes (alunos e escola); um grupo de variáveis dependentes (categorias do texto argumentativo) e um grupo de variáveis intervenientes (atividades desenvolvidas na intervenção). Após a intervenção na turma de Experimento, aplicou-se o pós-teste nas duas turmas, cujos dados foram submetidos a tratamento estatístico com a finalidade de observar se houve avanços na escrita dos alunos da turma experimental em relação aos da turma controle. Os resultados encontrados indicam que a turma de Experimento teve avanços significativos em relação ao emprego do título do texto, ao desenvolvimento mais eficaz do argumento da tese, em que a explicação foi mais explícita e as evidências para os argumentos passaram a um nível mais científico.

Palavras-chaves: Competência produtiva. Escrita. Argumentação.

ABSTRACT

The general objective of this research is to propose strategies for developing competence in the writing of argumentative essays of fifth grade students in Elementary School. The object of study deals with student writing, and the problem being investigated is competence in written argumentation, with the genre, *Short Argumentative Essay*, as an instrument of analysis, focusing on the textual and metatextual aspects involved. The fundamental hypothesis is that competence in argumentation increases with the intervention of activities to develop knowledge about all the aspects involved in the process of this written activity. This research is justified in light of the lack of national studies that focus on the process of writing considering the broader aspects involved in this activity. The research is relevant in that it presents current data on the learning process of students at a public school, whose role it is to direct the learner to fully develop their writing, so that he or she may enjoy full participation in the society, of which the school is a part. The theoretical framework covers the main theoretical models of the writing process, the concept of cognitive schemata, the main strategies in measuring reading comprehension, the concept of argumentation and the concept of metatextualization. This research is characterized as action-research, centered on experimentation and intervention based on a group of independent variables (students and school); a group of dependent variables (categories of argumentative texts) and a group of intervening variables (activities developed in the intervention). After the intervention with the experimental group, a post-test was applied in the two groups, whose data were submitted to statistical treatment with the goal of observing if there were any improvements in the students' writing in the experimental group compared to the control group. The results indicate that the Experimental group made significant improvements in relation to using titles, the development of more efficient argumentation of the thesis in which the explanations were more explicit and the evidence used in the arguments reached a more scientific level.

Keywords: Productive competence, Writing, Argumentation

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1	Figura das áreas funcionais do cérebro humano	35
Ilustração 2	Figura das regiões do hemisfério esquerdo do cérebro humano	36
Ilustração 3	Quadro da estrutura do modelo de processamento da escrita	55
Ilustração 4	Quadro dos aspectos da textualização	69
Ilustração 5	Quadro dos diferentes meios para o ato de convencer	114
Ilustração 6	Quadro de dois exemplos de construção de argumento em função do auditório	118
Ilustração 7	Esquema da superestrutura argumentativa simples.	121
Ilustração 8	Esquema da superestrutura argumentativa complexa	122
Ilustração 9	Esquema da superestrutura explicativa – simples	127
Ilustração 10	Esquema da superestrutura explicativa – ampliada..	128
Ilustração 11	Quadro das variáveis independentes extralinguísticas	152
Ilustração 12	Quadro das variáveis linguísticas dependentes: categorias do texto argumentativo	156
Ilustração 13	Quadro das categorias linguísticas da norma escrita	163
Ilustração 14	Quadro das variáveis intervenientes: Atividades desenvolvidas na Intervenção	167
Ilustração 15	Quadro de dados estatísticos para análise	172
Ilustração 16	Quadro de controle de frequência nas aulas de intervenção	261
Ilustração 17	Gráfico das médias das categorias do texto argumentativo nos períodos pré e pós-teste	349

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011	39
Tabela 2 - Variáveis extralinguísticas dos participantes do pré-teste (T 501): variável por aluno	153
Tabela 3 - Variáveis extralinguísticas dos participantes do pré teste (T 501): variável – síntese	153
Tabela 4 - Variáveis extralinguísticas dos participantesdo pré-teste –	154
Tabela 5 - Variáveis extralinguísticas dos participantes do pré-teste (T 503): variável – síntese	154
Tabela 6 - Resultados do questionário dos professores da escola sobre o uso dos diferentes gêneros de textos	176
Tabela 7 - Resultados do questionário Pesquisa metatextual com os aluno	177
Tabela 8 - Pré-teste– População Controle (T501): Variável dependente -- Categorias do texto argumentativo: por turma	179
Tabela 9 - Pré-teste– População Controle (T501): Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa	181
Tabela 10 - Pré-teste- População Experimental (T 503): Variável dependente- Categorias do texto argumentativo: por turma	183
Tabela 11 - Pré-teste- População Experimental (T 503):Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa	184
Tabela 12 - Pré-teste – População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma	186
Tabela 13 - Pré-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno	188
Tabela 14 - Pré-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por turma	189
Tabela 15- Pré-teste- População controle (T 501): Variável dependente - Categoria (1- Morfossintaxe) da norma escrita: por turma	190

Tabela 16 - Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente - Categoria (2- Clínicos) da norma escrita: por turma.	191
Tabela 17- Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente – Categoria (3 – Pontuação) da norma escrita: por turma.	191
Tabela 18 - Pré-teste- População Controle (T 501)): Variável dependente – Categoria (7 – Grafia) da norma escrita: por turma	192
Tabela 19 - Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente - Categorias da norma escrita– Síntese: por turma	193
Tabela 20 – Pré-teste- População controle (T501): Variável dependente- Categorias na norma escrita Total de inadequações em relação à quantidade de palavras – síntese por aluno	194
Tabela 21 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Categoria (1- Morfossintaxe) da norma escrita: por turma	195
Tabela 22 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente – Categoria (2- Clínicos) da norma escrita: por turma	195
Tabela 23- Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente – Categoria (3-Pontuação) da norma escrita: por turma	196
Tabela 24 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Categoria (7 – Grafia) da norma escrita: por turma	197
Tabela 25 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Categorias da norma escrita – Síntese: por turma.	198
Tabela 26 – Pré- teste - População Experimental (T503): Variável dependente - Categorias na norma escrita – síntese: por aluno	199
Tabela 27 – Pré- teste – Dados comparativos da População Controle versus População Experimental (T503): Variável dependente - Categorias na norma escrita – Total de inadequações em relação ao total de palavras por aluno	199
Tabela 28 - Pré-teste – População Controle (T501) versus População Experimental (T503) - Variável dependente – Subcategorias da norma escrita: por turma	200
Tabela 29 - Dados comparativos do pré-teste em relação ao total de palavras por categoria - População Controle (T501) versus	

População Experimental (T503) - Variável dependente – Categoria da norma escrita: por turma	201
Tabela 30 – Controle de frequência dos alunos nas aulas de intervenção	261
Tabela 31 – Atividade escrita individual (1)	265
Tabela 32 - Atividade individual escrita (2) para a simulação do júri	270
Tabela 33– Atividade de escrita em grupo (1) - Desenvolvimento do argumento sobre o tema sessão de julgamento	272
Tabela 34 – Atividade individual escrita (3) para a pesquisa	280
Tabela 35 – Atividade de escrita individual (4) para o desenvolvimento da estrutura do argumento	290
Tabela 36 - Pós-tese - Variável dependente – População controle (T 501) - Categorias do texto argumentativo por turma	296
Tabela 37– Pós-tese - Variável dependente (2) – População controle (T 501) - Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa	297
Tabela 38 - Pós- teste - Variável dependente – População Experimenta (T 503) - Categorias do texto argumentativo por turma	299
Tabela 39 –Pós- teste - Variável dependente – População Experimental (T 503) - Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa	301
Tabela 40 -Pós-teste – População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma	302
Tabela 41 - Pós-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pós-teste População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno	305
Tabela 42 -Pós-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pós-teste População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por turma	306
Tabela 43 - Dados comparativos do pré-teste e do pós-teste: População Controle (T501) Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma	334
44 -População Controle (T501)- dados comparativos entre o pré- teste <i>versus</i> pós-teste - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: por turma	335
Tabela 45 - Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População Controle (T501) - Variável	

	dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno	336
Tabela 46	-Dados comparativos do pré-teste e do pós-teste: População de Experimento (T503) Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma	341
Tabela 47-	População Controle (T503)- dados comparativos entre o pré- teste <i>versus</i> pós-teste - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: por turma	342
Tabela 48-	Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População de Experimento (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno	343
Tabela 49	- Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População Controle (T501) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por categoria	349
Tabela 50	- Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População de Experimento (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por categoria	349
Tabela 51	–Pré e Pós-tese - Variável dependente – População controle (501) e as categorias da norma escrita por aluno	352
Tabela 52	–Pré e Pós-tese - Variável dependente (2) – População de Experimento T (503) e as categorias da norma escrita por aluno	360

SUMÁRIO

CAPÍTULO I	INTRODUÇÃO	27
CAPÍTULO II	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	49
2.1	MODELOS TEÓRICOS DE ESCRITA	50
2.1.1.1	Modelo linear de estágios	50
2.1.1.2	Modelo cognitivo-recursivo de processamento da escrita	53
2.1.1.2.1	A corrente cognitivista tradicional	54
2.1.1.2.2	A corrente da expressão	57
2.1.1.3	Modelo do Construcionismo social	62
2.1.2	Escrita como produto: as principais características da textualidade	67
2.1.2.1	Intencionalidade	71
2.1.2.2	Aceitabilidade	72
2.1.2.3	Informatividade	72
2.1.2.4	Situacionalidade	73
2.1.2.5	Intertextualidade	73
2.1.2.6	Polifonia	75
2.1.2.7	Coesão	83
2.1.2.7.1	Coesão referencial	84
2.1.2.7.2	Coesão sequencial	87
2.1.2.8	Coerência	92
2.1.2.9	Gêneros textuais	96
2.2	ESQUEMAS COGNITIVOS PARA A LEITURA	99
2.2.1	Teoria dos esquemas – Rumelhart (1981)	99
2.2.2	Esquema cognitivo - Van Dijk	101
2.3	ESTRATÉGIAS PARA MEDIR A COMPETÊNCIA LEITORA	107
2.3.1	Compreensão textual	107
2.3.2	Mapeamento e recuperação de informações	109
2.3.3	Inferenciação	110
2.3.4	Interpretação textual	111
2.3.5	Reflexão e avaliação	111
2.4	ARGUMENTAÇÃO	112
2.4.1	O ato de convencer	113
2.4.2	Os elementos do processo argumentativo	116
2.4.3	A argumentação e a concretude textual	119

2.4.4	A estrutura do gênero textual <i>Ensaio curto argumentativo</i>	122
2.4.5	Elementos linguísticos: a marca da enunciação	123
2.4.6	Elementos linguísticos: os articuladores textuais	125
2.4.7	Elementos linguísticos: a sequência explicativa na argumentação	125
2.5	CONSCIÊNCIA METATEXTUAL	129
2.5.1	Conceito de Metatextualização	130
2.5.2	Pesquisas semelhantes às da autora no Brasil (Estado da arte)	133
CAPÍTULO III METODOLOGIA		143
3.1	MÉTODOS	143
3.1.1	Método de abordagem	143
3.1.2	Métodos de procedimentos	144
3.2	MODALIDADES DE PESQUISA	145
3.2.1	Pesquisas de base	145
3.2.1.1	Pesquisa ação	145
3.2.1.2	Pesquisa descritiva	146
3.2.1.3	Pesquisa analítica	146
3.2.2	Natureza das fontes e dos procedimentos para a coleta dos dados da pesquisa	146
3.2.2.1	Pesquisa experimental ou de laboratório	147
3.2.2.2	Pesquisa bibliográfica	148
3.3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	149
3.3.1	Sujeitos da Pesquisa	149
3.3.2	Variáveis da Pesquisa	151
3.3.2.1	Categorias extralinguísticas - Variáveis independentes	152
3.3.2.2	Categorias do texto argumentativo -Variável linguística dependente	155
3.3.2.2.1	Categoria 1: O esquema do texto	157
3.3.2.2.2	Categoria 2: O título	157
3.3.2.2.3	Categoria 3: Paragrafação e progressão textual	158
3.3.2.2.4	Categoria 4: Elementos da introdução do texto argumentativo	158
3.3.2.2.5	Categoria 5: Quantidade de argumentos da tese	159
3.3.2.2.6	Categoria 6: Qualidade do(s) argumento (s) da tese	159
3.3.2.2.7	Categoria 7: Quantidade de argumentos da antítese	159
3.3.2.2.8	Categoria 8: Qualidade do(s) argumento(s) da antítese	159
3.3.2.2.9	Categoria 9: Evidências para os argumentos	160
3.3.2.2.10	Categoria 10: Conclusão do texto	160
3.3.2.2.11	Categoria 11: Estilo de linguagem	160

3.3.2.2.12	Categoria 12: Operadores argumentativos	161
3.3.2.2.13	Categoria 13: Marca da pessoa do discurso	161
3.3.2.3	Atividades desenvolvidas - Variáveis intervenientes	166
3.3.3	Instrumentos Utilizados na Pesquisa	167
3.3.3.1	Questionário Psicossociolinguístico com os alunos	167
3.3.3.2	Questionário com professores das turmas do 5ª série	168
3.3.3.3	Questionário com alunos para medir o conhecimento metatextual	169
3.3.3.4	Pré-teste de produção textual na turma experimental e na turma Controle	169
3.3.3.5	Pós-teste de produção textual na turma experimental e na turma Controle	170
3.3.4	Processo de Coleta de Dados	170
3.3.4.1	Equipe envolvida na pesquisa	170
3.3.4.2	Organização dos dados	171
3.3.5	Descrição dos Dados Coletados	171
3.3.5.1	Descrição quantitativa	171
3.3.5.2	Descrição Qualitativa	173
4.1	APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	175
4.1.1	Descrição dos dados do questionário com os professores das turmas da 5ª. série	175
4.1.2	Descrição dos dados do questionário com alunos para medir o conhecimento metatextual	176
4.2	APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE	178
4.2.1	Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – categorias do texto argumentativo	179
4.2.1.1	Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma controle (T501)	179
4.2.1.2	Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma experimental (T503)	182
4.2.2	Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – categorias da norma escrita	190
4.2.2.1	Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma controle (T501)	190
4.2.2.2	Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma Experimental (T503)	194
4.2.3	Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – categorias do texto argumentativo	202
4.2.3.1	Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma controle (T501)	202

4.2.3.2	Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma experimental (T503)	214
4.2.3.3.1	Categoria 1: Esquema do texto	221
4.2.3.3.2	Categoria 2: Título do texto	221
4.2.3.3.3	Categoria 3: Paragrafação e progressão textual	222
4.2.3.3.4	Categoria 4: Elementos da introdução do texto argumentativo	223
4.2.3.3.5	Categoria 5: Quantidade de argumentos da tese	223
4.2.3.3.6	Categoria 6: Qualidade do(s) argumento (s) da tese	224
4.2.3.3.7	Categoria 7: Quantidade de argumentos da antítese	224
4.2.3.3.8	Categoria 8: Qualidade do(s) argumento(s) da antítese	225
4.2.3.3.9	Categoria 9: Evidências para os argumentos	225
4.2.3.3.10	Categoria 10: Conclusão do texto	226
4.2.3.3.11	Categoria 11: Estilo de linguagem	226
4.2.3.3.12	Categoria 12: Operadores argumentativos	227
4.2.3.3.13	Categoria 13: Pessoa do discurso	228
4.2.4	Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – categorias da norma escrita	228
4.2.4.1	Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma controle (T501)	228
4.2.4.1.1	Categoria 1: Morfossintaxe	229
4.2.4.1.2	Categoria 2: Clíticos	232
4.2.4.1.3	Categoria 3: Pontuação	233
4.2.4.1.4	Subcategoria 4: Acentuação	235
4.2.4.1.5	Categoria 5: Elipse	236
4.2.4.1.6	Categoria 6: Genéricos	239
4.2.4.1.7	Categoria 7: Grafia	239
4.2.4.2	Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma Experimental (T503)	247
CAPÍTULO V APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO E DO PÓS-TESTE		251
5.1	ESTRATÉGIAS PROPOSTAS PARA A INTERVENÇÃO	251
5.2	APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO NA TURMA EXPERIMENTAL	260
5.2.1	Relato das atividades desenvolvidas na intervenção	262
5.3	APLICAÇÃO DO PÓS-TESTE	295
5.3.1	Descrição quantitativa dos dados do pós-teste – categorias do texto argumentativo	295
5.3.1.1	Descrição quantitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Controle (T501)	295

5.3.1.2	Descrição quantitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Experimental (T503)	299
5.3.2	Descrição qualitativa dos dados do pós-teste – categorias do texto argumentativo	307
5.3.2.1	Descrição qualitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Controle (T501)	307
5.3.2.2	Descrição qualitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Experimental (T503)	316
5.3.2.3	Análise comparativa das categorias do texto argumentativo nas duas turmas do pós-teste	326
5.3.2.3.1	Categoria1: Esquema do texto	326
5.3.2.3.2	Categoria 2: Título do texto	326
5.3.2.3.3	Categoria 3: Paragrafação e progressão textual	326
5.3.2.3.4	Categoria 4: Elementos da introdução do texto argumentativo	327
5.3.2.3.5	Categoria 5: Quantidade de argumentos da tese	327
5.3.2.3.7	Categoria 7: Quantidade de argumentos da antítese	328
5.3.2.3.8	Categoria 8: Qualidade do(s) argumento(s) da antítese	328
5.3.2.3.9	Categoria nove: Evidências para os argumentos	329
5.3.2.3.10	Categoria 10: Conclusão do texto	329
5.3.2.3.11	Categoria11: Estilo de linguagem	330
5.3.2.3.12	Categoria 12: Operadores argumentativos	330
5.3.2.3.13	Categoria 13: Pessoa do discurso	331
	CAPÍTULO VI ANÁLISE DOS RESULTADOS	333
6.1	DADOS COMPARATIVOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DA TURMA CONTROLE (T501)	333
6.2	DADOS COMPARATIVOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DA TURMA DE EXPERIMENTO (T503)	341
6.3	ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DAS TEORIAS APRESENTADAS	351
6.4	ANÁLISE QUALITATIVA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS, ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS	369
	CAPÍTULO VII CONCLUSÃO	383
	REFERÊNCIAS	391
	APÊNDICES	403
	APÊNDICES.....	401
	ANEXOS.....	421

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

A modalidade oral e a modalidade escrita são meios de comunicação verbal: ambos os sistemas são organizados através de articulações, que permitem a produtividade e a criatividade linguística. De acordo com Scliar-Cabral (2003), a primeira articulação caracteriza-se pela combinação de morfemas, unidades mínimas dotadas de significado. Essas unidades podem ser livres como em *a flor* ou presas como em *estud-a-va-s*. A segunda articulação é caracterizada, na comunicação oral, pela combinação de fonemas, unidades não dotadas de significado como em /e/ |S| /t/ /u/ /'d/ /a/ /v/ /a/ |S|, com a função distintiva. No sistema escrito, é caracterizada, pela combinação de grafemas, unidades não dotadas de significado como em | m - a - l - a | também com a função distintiva.

A terceira articulação, na comunicação oral, é formada pelas unidades menores que constituem o fonema, ou seja, pelos traços fonéticos distintivos como [-nasal] e [+nasal], respectivamente em /'la/ e /'lã/. Nos sistemas alfabéticos, as letras são formadas pelas unidades menores que as constituem, ou seja, pelos traços invariantes que as distinguem entre si como as retas e as curvas nas letras *l*, *C* e *O* maiúsculos, *e*, *l*, *c* e *o* minúsculos. A esses traços básicos acrescentam-se:

- a) a posição da reta: vertical, horizontal ou inclinada como na letra *E*, formada por uma reta vertical e três horizontais, enquanto na letra *V*, há duas retas inclinadas;
- b) o tamanho da reta que nos traços horizontais são sempre menores que nos verticais, como nas letras *E*, *F*, *H*, *L* e *T*;
- c) as relações entre os traços numa mesma letra que podem ser entre retas (em qualquer das posições), entre curvas ou mistas, variando o local onde os traços menores se colocam em relação ao eixo principal e em relação à quantidade em que se apresentam, como é o caso de a única diferença entre *E* e *F* está no fato de *E* ter um traço horizontal a mais na base, e de ambos se diferenciarem de *L* porque esse só possui um traço horizontal na base. Já na letra *T*, o traço vertical tange bem ao meio o traço horizontal que está no topo, enquanto no *H*, é o traço horizontal que liga no meio as duas retas paralelas; e

d) a direção para a direita ou para esquerda, e para cima ou para baixo (espelhamento) como em *B, D, P e R*, nas maiúsculas, e *b, d, p e q*, nas minúsculas. (SCLiar-CABRAL, 2009).

São esses traços que caracterizam a terceira articulação do sistema alfabeto escrito, constituindo dificuldade no processo da alfabetização, tendo em vista que aspectos mínimos como a direção do traço como em *pode – bode* constitui diferentes grafemas que, por sua vez, formam vocábulos distintos. Segundo essa autora, há ainda a quarta articulação, formada pelos diversos tipos de sintagmas e pelas orações, enquanto a quinta articula os elementos linguísticos de coesão e coerência resultantes no texto como um todo.

De um modo geral, há muitas semelhanças e diferenças entre a modalidade escrita e a oral. Uma das diferenças consiste no fato de a modalidade oral ser adquirida de forma natural, espontânea e compulsória, enquanto a escrita depende da aprendizagem. Ainda para Scliar-Cabral (2003), o sistema de escrita alfabético se caracteriza pela presença de contrastes discretos e transparentes, ou seja, as palavras aparecem separadas por espaços em branco e as letras contrastam entre si na cadeia escrita. Por outro lado, no sistema oral, as pistas acústicas, através das quais os traços fonéticos são percebidos, constituem um *continuum* no qual, frequentemente, não existem limites contrastivos entre palavras, morfemas, e, notadamente, entre a realização dos fonemas. Por essa razão, segundo essa autora, as dificuldades, entre outras, encontradas pelo aprendiz na primeira fase da aprendizagem da leitura decorrem do fato de ele necessitar reconstruir a percepção da cadeia da fala. Isso implica a necessidade de segmentar o *continuum* que escuta, primeiramente, em palavras e, finalmente, na realização dos fonemas que, por sua vez, necessitarão ser relacionados aos grafemas (uma ou duas letras).

Assim, para que haja a transposição da modalidade oral para a modalidade escrita, faz-se necessário que o indivíduo desenvolva a consciência sobre a língua, ou seja, o conhecimento metalinguístico, que vai além do conhecimento linguístico para o uso da língua oral, adquirido espontaneamente.

De acordo com Spinillo e Simões (2003), em uma visão psicolinguística, a metalinguística é a atividade desempenhada por um indivíduo que

trata da linguagem como um objeto cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional e deliberado. Essa atividade requer do indivíduo um distanciamento em relação aos usos da linguagem e em relação ao seu conteúdo, para aproximar-se de suas propriedades. (p.538)

Para que essa atividade ocorra, o indivíduo distancia-se do uso da linguagem para observar conscientemente a realização discursiva em todos os seus níveis. Em geral, a consciência metalinguística (GOMBERT, 1993, 2003) é definida como a) consciência fonológica – a unidade linguística tomada para análise é o fonema; b) consciência da palavra (metalexical) - a unidade de análise é a palavra; c) consciência sintática - a unidade de análise é a frase; d) consciência pragmática - cuja unidade de análise é a relação entre o sistema linguístico e o contexto em que a língua (expressão, discurso) está presente.

A esses níveis metalinguísticos, Gombert (1993) acrescenta a consciência metatextual, cuja unidade de análise passa a ser o texto em si. Na sequência das investigações sobre o conhecimento que o indivíduo tem sobre a língua surge o conceito de metacognição que, segundo Ribeiro (2003), com base em longo debate teórico, relaciona-a “entre outras coisas, ao conhecimento do próprio conhecimento, à avaliação, à regulação e à organização dos próprios processos cognitivos”. (p.110).

O processo comunicativo é desencadeado por determinadas finalidades discursivas como *entreter, sensibilizar, informar, convencer, instruir, guiar, convidar* etc., sendo que tais finalidades discursivas desencadeiam tipologias textuais (sequências textuais) *narrativas, informativas, descritivas, dissertativas, argumentativas, prescritivas*, etc. A finalidade discursiva, quando colocada em prática nas diversas situações sociais de interação, dentro de cada esfera social, seleciona de acordo com Silva (1999), inserida na corrente sociodialógica bakhtiniana, regularidades sociotemáticas, socioestilísticas e sociocomposicionais, fazendo com que os discursos se tipifiquem em diferentes gêneros de discursos (fábula, conto, poema, notícia, artigo assinado, ensaio, artigo científico, dissertação, tese etc.), sendo que o gênero do discurso/texto pode se constituir de uma ou mais tipologias textuais.

Fazemos aqui, a distinção entre texto e discurso. O texto é o resultado concreto, material das inúmeras operações desempenhadas pelo produtor, enquanto o discurso é o ato comunicativo total que envolve as relações do texto concretizado e as condições de produção. Em outras

palavras, cada gênero textual apresenta uma estrutura prototípica, de acordo com a sua função social. Embora, poderemos vir a usar o termo *discurso* em alguns momentos no decorrer desta pesquisa, ressaltamos que nosso objeto de estudo está focado no *texto*.

Nesta pesquisa, o **objeto** de estudo é a produção escrita. Nessa perspectiva, ao tratarmos das diferentes finalidades da comunicação verbal, enfatizamos a relevância do ato de convencimento que se desenvolve por meio da *argumentação*. A argumentação está presente em muitos dos textos lidos para a construção do conhecimento bem como nos textos produzidos para a demonstração do aprendizado. No decorrer de todo o processo de escolarização, especialmente ao ingressar no nível de graduação e pós-graduação, o estudante deve tornar-se apto para a demonstração do seu saber científico, através da produção de textos específicos nos quais o ato argumentativo está presente de forma explícita ou implícita.

Para tratarmos do nosso objeto de estudo, vamos assumir aqui algumas terminologias que estão em voga nos estudos linguísticos (Correntes Sociodialógica e Linguística Textual) adotadas como base teórica pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), por isso, utilizadas nas práticas pedagógicas no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. (BRASIL, 1997, 1998, 2000).

Nos dias atuais, estudos vigentes propõem que a argumentação seja a tipologia textual predominante em diversos gêneros textuais, entre os quais estão o *editorial*, *artigo assinado*, *crônica*, *provérbio*, *sermão*, *monografia*, *dissertação*, *tese*, *apologia*, *defesa* e *acusação jurídica*, *publicidade*, *propaganda* etc. Assumimos aqui, o conceito teórico (BRETON, 2003) de argumentação como meio para o ato de convencimento, como veremos abaixo, no referencial teórico. Dessa forma, alguns dos gêneros textuais acima estariam mais relacionados ao ato da persuasão ou da exposição de argumentos com foco unilateral que, segundo o autor, não conteriam em si o teor do diálogo democrático entre diferentes teses.

Adotamos aqui o termo *Ensaio curto argumentativo*¹ para discorrer sobre nosso objeto de estudo. Esse gênero textual, tal como pro-

¹ O termo *ensaio*, recorrente no ensino, é emprestado da literatura americana e inglesa quando trata da produção de textos acadêmicos em que o estudante deve desenvolver seu conhecimento sobre determinado assunto, levando em consideração a finalidade discursiva, tal como a apresentamos neste nosso estudo. Nesse sentido, o termo *ensaio* pode referir-se a *ensaio dissertativo*, *ensaio argumentativo*, *ensaio literário*, *ensaio filosófico* etc. O adjetivo *curto* tem aqui a finalidade de identificar a restrição discursiva desse *ensaio* em comparação com a amplitude do *ensaio* propriamente dito, produzido por grandes *ensaístas* gregos, latinos e muitos outros,

põem Schneuwly e Dolz (2010, p.66) é um gênero escolar-guia ou gênero naturalizado, haja vista pertencer ao grupo de textos considerados “autênticos *produtos culturais da escola*, elaborado como instrumentos para desenvolver e avaliar progressivamente e sistematicamente, as capacidades de escrita dos alunos”. [Grifos no original]. Tais textos são deslocados de seu uso real, ou seja, das práticas discursivas reais, e passam a ser utilizados como uma representação do real com a finalidade de desenvolver, através das práticas escolares, determinados objetos de ensino, sendo, neste caso, o raciocínio do pensamento dialético.

Com esse termo, queremos reforçar a relevância da dialética entre opostos de tal forma que o texto evolua até a síntese, isso porque os ensaios (textos) argumentativos trabalhados nas diversas práticas escolares, quando elas ocorrem, tratam, em geral, apenas da argumentação sobre uma tese. Esse procedimento deixa de lado o aspecto mais relevante que é a necessidade de desenvolver no aluno a habilidade de lidar com pensamentos opostos (tese e antítese), posicionando-se criticamente em relação ao debate.

A escolha do gênero textual *Ensaio* para objeto de estudo deve-se ao fato de que, segundo as pesquisas apresentadas por Bazerman (2005²), revelam que a produção de ensaios dentro de cada disciplina promove ganhos nos alunos. Entre esses ganhos está o desenvolvimento mais cedo da habilidade de lidar com aspectos teóricos mais profundos, tornando-os mais seguros para fazer interpretações pessoais sobre o tópico. Esse fato está confirmado pelas pesquisas apresentadas no relatório do *Programa Internacional Avaliação de Estudantes* (PISA), especificado, na justificativa, a seguir, as quais apontam que as instituições escolares que adotaram textos dissertativos [diferentes tipos de textos acadêmicos] como instrumento de ensino alcançam melhores resultados na qualidade de leitura e de escrita dos seus estudantes.

A opção de escolha do tema *argumentação* escrita como objeto de pesquisa decorre de experiência da autora desta tese como docente³ da Disciplina de Português em diversas séries do Ensino básico, mas, especialmente, da Disciplina de Produção Textual Acadêmica. Essa disciplina voltada à produção de textos técnico-científicos ou acadêmi-

inseridos nas mais diferentes áreas de conhecimento humano em todas as épocas, representado (PLANTIN, 2008) pelo paradigma clássico: argumentação retórica, argumentação dialética, argumentação lógica.

² Essas pesquisas serão apresentadas no Corrente da expressão, item 4.1.1.2.2

³ No período de elaboração deste projeto, a autora atuava como professora substituta na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ministrando a disciplina mencionada para vários cursos, normalmente na primeira fase da graduação.

cos, como *resumos*, *fichamentos*, *resenhas*, *projetos*, *artigos* etc. requer a necessidade inicial de extrair dos textos-fonte ou textos-base as ideias relevantes tais como a tese, argumentos, contra-argumentos, conclusão etc. Assim, observamos no decorrer das atividades que as redações dos estudantes não apresentavam as informações mais relevantes dos textos indicados para a leitura. Passamos a questioná-los sobre essa dificuldade e, quase de forma unânime, respondiam-nos que, durante o ensino básico, nunca haviam sido ensinados a ler textos com o fim de extração desses elementos. Muitos alunos colocavam que nem sequer sabiam o sentido de palavras como *tese*, *argumentos* etc. Outros ainda expunham que o pouco que sabiam sobre o uso desses elementos haviam aprendido quando fizeram o cursinho pré-vestibular.

A escolha do nível de escolarização, 5ª. série do ensino fundamental, para pesquisa deveu-se, especialmente, pelo fato de que, geralmente, nas instituições de ensino, os projetos pedagógicos, os quais tomam por base os PCNs, propõem que o ensino dos processos argumentativos sejam desenvolvidos por volta do final do ensino fundamental, preferencialmente, no ensino médio. Tal procedimento justificar-se-ia, segundo essa linha de pensamento, pelo fato de que, nessa idade, o estudante já estaria pronto cognitivamente para o desenvolvimento de raciocínios de ordem mais complexa, tal como o exige a ação argumentativa. Além do fato de os estudantes, nessa fase, já terem maior conhecimento de mundo, maior diversidade, quantidade e qualidade de leitura, aspectos esses que contribuiriam para o desenvolvimento da competência para o uso de todos os elementos envolvidos na produção escrita argumentativa. Em decorrência desse entendimento sobre o processo de desenvolvimento cognitivo, adotam como base de ensino gêneros textuais focados em sequências textuais da narração e da descrição por apresentarem níveis menores de dificuldade.

Ocorre, porém, que sabemos por dados empíricos que crianças por volta de três anos de idade já apresentam argumentos claros nas suas comunicações orais com a finalidade de que seus interlocutores executem seus desejos. Nessa perspectiva, pesquisas têm sido realizadas com a finalidade de depreender a competência produtiva argumentativa da criança ainda na fase oral. Castro (1996)⁴, citada por Siqueira (2012), investiga enunciados de duas crianças com dois anos e oito meses e identifica nesses enunciados construções de justificativas, inferências e pedidos de justificativas com a expressão *por quê?*. Outro estudo nessa perspectiva é de Banks-Leite (1996) que, em sua tese de doutorado,

⁴ CASTRO, Maria Fausta Pereira. Aprendendo a argumentar. Campinas: Unicamp, 1996.

desenvolve uma larga pesquisa sobre enunciados argumentativos na fala de crianças com cinco anos de idade, produzidos em contexto escolar (pré-escola privada). A autora analisa os conectores e operadores argumentativos presentes nos textos, revelando os encadeamentos que evidenciam as relações argumentativas que percorrem os textos orais das crianças.

Entendemos assim que, se as crianças já sabem usar argumentos ainda na fase pré-escolar, os anos iniciais da escolarização já propiciam campo fértil para a ampliação desse saber tanto na modalidade oral quando na escrita. Além disso, sabemos que a intenção do convencimento, presente nos processos comunicativos do cotidiano, implica sempre em um esforço para o uso de argumentos e contra-argumentos com o objetivo de orientar o interlocutor a determinadas conclusões que interessam ao produtor sobre determinado tema. Nessa perspectiva, entendemos que o ensino dos aspectos que envolvem esse ato comunicativo deve permear todas as fases de ensino e aprendizagem na escola, haja vista que a habilidade no desenvolvimento de argumentos, contra-argumentos e síntese possibilitam ao aprendiz ser mais seguro na sua orientação discursiva de forma a desenvolver um raciocínio claro em relação ao seu ponto de vista.

Nesse sentido, o nível de escolarização escolhido para a pesquisa marca a fase em que o aluno já finalizou o processo de alfabetização e já está inserido na prática do letramento. É a série escolar em que o professor licenciado em Letras inicia suas atividades docentes através dos objetos de ensino para o qual foi preparando no decorrer do Curso de Licenciatura. Em decorrência desses fatores, diagnósticos relativos às competências de leitura e de escrita desses alunos, os quais estão entrando na segunda fase do ensino fundamental são relevantes para que se pense, de forma permanente, na qualificação do processo de ensino e aprendizagem.

Nessa perspectiva, **o problema** a ser investigado é a competência produtiva para a argumentação escrita dos alunos da 5ª. série de uma escola pública estadual. Para esse fim, trabalhamos com o *Ensaio Curto argumentativo* focalizando os aspectos relativos à (meta)textualização que o envolve, embora os aspectos (meta)linguísticos virão à tona naturalmente pela própria complexidade que envolve o processo da escrita.

Há um postulado psicolinguístico que assevera que os processos de produção são distintos dos processos perceptivos. Esses dois processos se assemelham por partirem de uma intenção pragmática, a do redator e a do leitor, respectivamente. Em acréscimo, ambos os proces-

sos, além de iniciarem por uma intenção pragmática, necessitam de esquemas cognitivos, ou seja, de marcos que enquadrem os itens que estão sendo processados, assim como dos conhecimentos linguísticos que possibilitem vencer todas as etapas subsequentes do processamento. O que difere é, sobretudo, a ordem em que tais etapas acontecem e o fato de a produção escrita depender da codificação e execução (processos eferentes), como passos finais do processo, enquanto a leitura depende do reconhecimento da palavra escrita (decodificação, ou seja, processos aferentes), como passos iniciais que sucedem à intenção pragmática.

A **hipótese** para esse problema é a de que a competência argumentativa se amplia na medida em que se intervém com atividades para desenvolver o conhecimento sobre todos os aspectos envolvidos no processamento dessa atividade de escrita. Assumimos para esta tese, o postulado psicolinguístico, o qual afirma que a recepção precede e é pré-requisito para a produção, logo, a competência escrita é dependente de uma ampla competência em leitura. Esse pressuposto advém dos estudos da aquisição da linguagem, discutidos por Sicuro-Corrêa (2008) com base em NEWPORT, 2001⁵, cujas evidências sustentam a hipótese da existência de um período crítico para a aquisição da língua. Nesse período, a experiência perceptiva da criança relacionada a todos os níveis da língua determina a qualidade do desenvolvimento linguístico após o período crítico. Além disso, esses estudos, com base em imagens cerebrais, apontam que o

córtex cerebral que, ao nascimento, apresenta um número reduzido de conexões entre neurônios, multiplica exponencialmente essas conexões a partir de experiência, formando complexos circuitos neuronais, cuja plasticidade atinge um ponto alto, em momento definido maturacionalmente, após o qual é abrupta ou gradativamente reduzida, impedindo ou dificultando o desenvolvimento de determinadas habilidades viabilizadas no programa biológico. (p.212).

Na aquisição da linguagem, a qualidade do desenvolvimento da recepção está limitada a um determinado tempo maturacional, diferentemente

⁵ NEWPORT, E. Critical thinking about critical periods: perspectives of a critical period for language acquisition. In: _____. (Ed.) Language, brain and cognitive development: Essays in honor of Jacques Mehler. Cambridge, M.A: Mit Press, 2001.

do que ocorre com a aprendizagem dos processos produtivos. Estes últimos podem ser desenvolvidos em qualquer idade, por essa razão, o indivíduo pode desenvolver a aprendizagem escrita com qualidade em qualquer idade.. Em síntese, em se tratando de língua escrita, a habilidade de produção depende de um *input* rico de todos os aspectos que envolvem essa atividade. Esse *input*, neste caso, por ser uma atividade de aprendizado deve ocorrer de forma consciente através do ato da leitura e atividades recorrentes de produção.

Como consequência da existência de dois diferentes esquemas de aprendizagem, as atividades para mensurar a habilidade de compreensão não devem ser as mesmas atividades para medir a habilidade de produção. Isso se deve ao fato de que as conexões neuronais responsáveis pelo processamento da leitura não serem as mesmas da produção escrita. Embora essas últimas estejam obrigatoriamente envolvidas com as primeiras, na leitura, a participação da área secundária motora da escrita (conf. ilustração (1), abaixo) ocorre secundariamente por associação e milissegundos (ms) após o reconhecimento da palavra escrita, na região occípito-temporal ventral esquerda, conforme se verifica na ilustração (2).

A área de interpretação da palavra escrita envolve a região temporal média e a parietal posterior, conforme é mostrado de forma bastante sintetizada na ilustração (1), enquanto as células responsáveis pela formação das sinapses que envolvem os esquemas motores da escrita estão localizadas na região pré-central, conforme retrata a figura 1, abaixo:

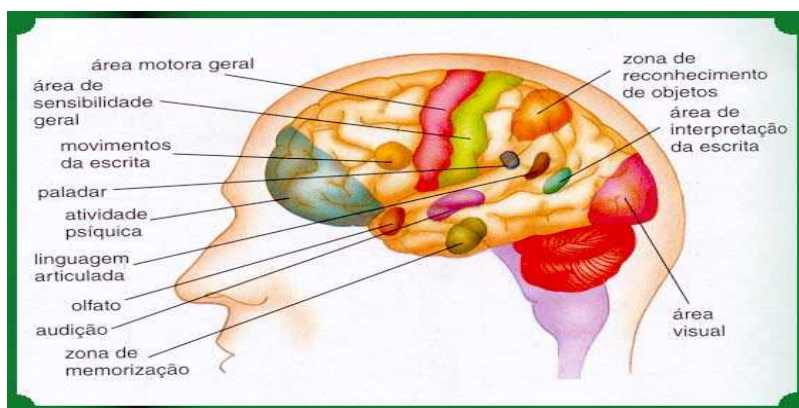


Ilustração 1 – Figura das áreas funcionais do cérebro humano

Fonte: Acessível em:

<www.psiquiatriageral.com.br/cerebro/cerebro_e_a_linguagem/cerebro.com.br/cerebro/c -e-a->. Acesso em: 5 mai. 2010

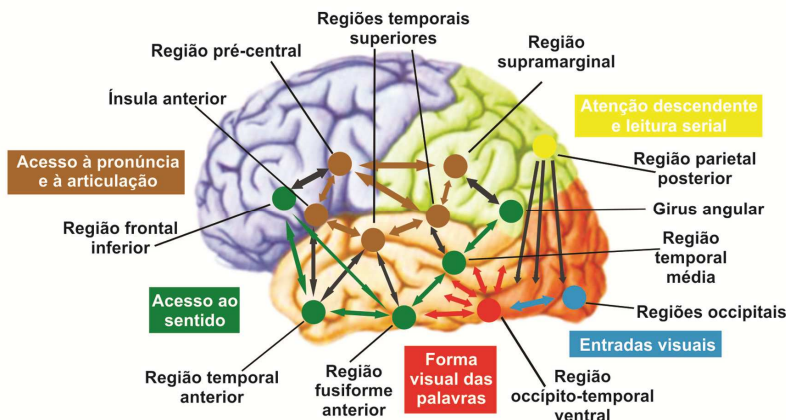


Ilustração 2 – Figura das regiões do hemisfério esquerdo do cérebro humano

Fonte: imagem cedida por Scliar-Cabral, adaptada de Dehaene (2007).

Dessa forma, com base nesse postulado, quem não é competente na leitura não é competente na escrita: a competência produtiva, em especial, da argumentação, só se efetiva com sucesso, se o produtor possuir um conhecimento consciente e sólido, não só do conteúdo temático, mas também dos aspectos pragmáticos, linguísticos e textuais envolvidos no ato comunicativo.

Esta pesquisa tem por **objetivo geral** propor estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita de alunos da quinta série do ensino fundamental. Os objetivos específicos elencados são: a) diagnosticar a competência argumentativa escrita dos sujeitos da pesquisa através de experimento; b) apresentar estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita; c) aplicar as estratégias para o desenvolvimento da competência escrita através de intervenção; d) testar a eficácia das estratégias para desenvolver a capa-

cidade argumentativa escrita; e f) discutir os dados encontrados, após a intervenção, à luz das teorias apresenta.

Esta pesquisa **justifica-se**, especialmente, por a) desenvolver um estudo com foco nos aspectos textuais e metatextuais envolvidos no processamento da argumentação escrita, haja vista a reduzida quantidade de estudos nacionais sobre esse tema; b) sistematizar dados estatísticos recentes relativos à competência perceptiva e produtiva nos estudantes brasileiros a fim de podermos relacioná-los aos dados encontrados na nossa pesquisa; e c) de forma paralela, contribuir com as discussões atuais sobre as causas da baixa qualidade da educação básica no cenário nacional.

O estudo abaixo elucida a necessidade de desenvolvimento de estudos sobre a escrita no que diz respeito aos aspectos metatextuais.

Para saber quais as habilidades metalinguísticas e metatextuais que estão sendo estudadas no Brasil, as autoras Maluf, Zanella e Pagnez (2006) analisaram 113 pesquisas - dissertações e teses - produzidas entre os anos de 1987-2004 que fazem parte do portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES -. Segundo as autoras, o nível linguístico mais pesquisado é sobre consciência fonológica (80), seguido pelos de habilidade ortográfica (20) e sintática (16). Em 13 casos foi mencionada a habilidade metalinguística sem especificações. Oito trabalhos investigaram a habilidade lexical, quatro a metatextual, cinco a semântica e cinco pesquisas trataram da habilidade morfológica. Dois trabalhos estudaram a metacognição. Ainda, segundo as autoras, das 113 pesquisas analisadas, 109 são pesquisas de base empírica: 85 são investigações que utilizaram diferentes metodologias de coleta e análise de dados, e as outras 24 são pesquisas de intervenção, geralmente de natureza experimental. Dos quatro estudos restantes, dois têm caráter exclusivamente teórico e sobre os dois estudos não há informações.

Com esses dados, as autoras concluem que os estudos voltados para retirar evidências empíricas na busca da compreensão das possíveis relações entre a aprendizagem da língua escrita e a metalinguagem são predominantes, o que deve ser visto como indicador positivo, no momento atual de desenvolvimento da área no Brasil.

Dos trabalhos analisados, apenas seis foram produzidos por pesquisadores do Estado de Santa Catarina, o que ressalta a necessidade de diagnósticos mais atuais e precisos em relação à aprendizagem da língua escrita, especialmente nas escolas públicas deste Estado. Em termos gerais, os estudos que envolvem a escrita, segundo Spinillo e Simões (2003), ainda são muito restritos no Brasil, especialmente,

quando se trata de observar a relação existente entre essa habilidade e a da leitura no processo de escolarização.

Nesse aspecto, é relevante apresentarmos alguns dados estatísticos que retratam a competência de percepção e de produção dos estudantes brasileiros nos dias atuais.

Iniciamos pelos dados do *Indicador de Alfabetismo Funcional* (INAF). Criado em 2001, o INAF Brasil é realizado por meio de entrevista e teste cognitivo aplicado a partir de amostra nacional de 2000 pessoas representativas de brasileiros e brasileiras entre 15 e 64 anos de idade, residentes em zonas urbanas e rurais de todas as regiões do país. Esse indicador foi publicado anualmente entre 2001 e 2005, focalizando alternadamente habilidades de leitura e de escrita (2001, 2003 e 2005) e habilidades de cálculo e resolução de problemas (2002 e 2004). (BRASIL-INAF, 2005, 2007, 2009, 2011).

No ano de 2006, a metodologia do INAF foi aperfeiçoada com a introdução da Teoria da Resposta ao Item (TRI) que, por meio de uma série de análises dos dados disponíveis, possibilitou a construção de uma escala única – a escala de alfabetismo – integrando as habilidades de leitura e de escrita (letramento) com as de matemática (numeramento). A partir de 2007, essas duas dimensões do alfabetismo passaram a ser mensuradas de forma integrada e simultânea, de modo a produzir um indicador mais sintético e abrangente. (BRASIL-INAF, 2011, p.4).

Os itens que compõem o teste de alfabetismo envolvem a leitura e a interpretação de textos do cotidiano como bilhetes, notícias, instruções, textos narrativos, gráficos, tabelas, mapas, anúncios, etc.. Além do teste, aplica-se um questionário que aborda as características sociodemográficas e as práticas de leitura, de escrita e de cálculo que os sujeitos realizam em seu dia a dia.

O INAF classifica a população estudada em quatro níveis de alfabetismo: a) analfabetismo – não consegue realizar tarefas simples que envolvem decodificação de palavras e frases; b) nível Rudimentar – consegue ler títulos ou frases, localizando uma informação bem explícita; c) nível Básico – consegue ler um texto curto, localizando uma informação explícita ou que exija uma pequena inferência e d) nível Pleno – consegue ler textos mais longos, localizar e relacionar mais de uma informação, comparar vários textos, identificar fontes.

Alguns dados podem ser observados na tabela (1), abaixo:

Tabela 1 - Nível de alfabetismo da população de 15 a 64 anos por escolaridade da população em 2011

Níveis	Escolaridade				
	Nenhuma	Fund. I	Fund. II	Ensino médio	Ensino superior
BASES	158	378	476	701	289
Analfabeto	54%	8%	1%	0%	0%
Rudimentar	41%	45%	25%	8%	4%
Básico	6%	43%	59%	57%	34%
Pleno	0%	5%	15%	35%	62%
Agrupamento dos níveis					
Analfabeto funcional (Analfabeto+Rudimentar)	95%	53%	26%	8%	4%
Alfabetizado funcionalmente (Básico+Pleno)	6%	48%	74%	92%	96%

Fonte: (BRASIL, 2011, p. 6).

Os dados acima indicam que: a) entre as pessoas sem nenhuma escolaridade, (95%) são analfabetas funcionais, sendo que 54% foram consideradas analfabetas; b) entre as pessoas que completaram as séries iniciais, (53%) são analfabetas funcionais, com 45% chegando ao nível rudimentar. O nível básico é alcançado por menos da metade de grupo (43%) e só 5% atingem nível pleno; c) dos indivíduos que completaram, parte ou todo o segundo ciclo do ensino fundamental, (59%) atinge o nível básico de alfabetismo, porém (26%) desse grupo ainda podem ser classificadas como analfabetas funcionais; d) entre as pessoas com ensino médio, apenas 35% são plenamente alfabetizadas, sendo que a maioria permanece no nível básico (57%); e e) entre as pessoas com nível superior, o nível pleno fica longe de corresponder à totalidade, abarcando apenas a 62%.

Dados do INAF incorporados do IBGE indicam que, na última década, ocorreu um avanço na cobertura da educação relativa ao nível médio (11%) e superior (6%) No entanto, os estudos longitudinais do INAF (2001-2011) demonstram que “o ganho em termos de anos de estudo não tem correspondido, na mesma proporção, a ganhos no domínio das habilidades de leitura, escrita e cálculo”. (p.8). Nesse período, apenas no primeiro segmento do ensino fundamental, observam-se ganhos em relação à aprendizagem. Nos demais graus de escolaridade, diminui o percentual de pessoas que atingem o nível pleno de habilidades, esperado para o final do ensino fundamental II.

Outra pesquisa relevante para este estudo são os dados apresentados pelo *Programa Internacional Avaliação de Estudantes (PISA)*⁶. Os dados referentes ao Brasil podem ser encontrados em: BRASIL – INEP - Resultados Preliminares - PISA 2009. O PISA produz indicadores educacionais, avaliando alunos próximos do final da educação obrigatória. Os alunos que fazem os testes vêm de uma amostra aleatória de escolas públicas e privadas e são escolhidos pela idade (entre 15 anos e três meses e 16 anos e dois meses, no início da avaliação) e não pelo grau escolar em que estão.

As provas são aplicadas a cada três anos com foco em uma das áreas sempre avaliadas: Leitura, Matemática e Ciências. Além disso, ocorre a aplicação de questionários a alunos e diretores (e pais, em alguns casos) sobre ambiente e práticas de aprendizado, organização das escolas e contextos sociais e econômicos, entre outros. A prova já foi aplicada em 2000, 2003, 2006 e 2009, sendo que a avaliação de 2009 teve ênfase na leitura.

Em termos gerais, o conteúdo da avaliação do PISA em relação à leitura busca observar a habilidade no aluno em: a) compreensão textual; b) mapeamento e recuperação de informações; c) inferenciação; d) interpretação e construção de sentidos; e e) reflexão e avaliação⁷.

Em 2006, participaram dessa avaliação cinquenta e sete países, sendo que os resultados dessa avaliação colocaram o Brasil na 48ª posição no quesito de leitura implícita e explícita. Nesse teste (2006), a pontuação foi de 393 em Leitura, 370 em Matemática e 390 em Ciências.

No ano de 2009, a prova foi aplicada em sessenta e cinco países e o Brasil ficou em 53º lugar em relação à Leitura e Ciências e 57º lugar em relação à Matemática. A média brasileira nessas disciplinas foi de 401 pontos, bem abaixo da pontuação dos países mais desenvolvidos, que obtiveram 496 pontos. Em leitura, o Brasil alcançou 412 pontos; em Matemática, 386 e em Ciências 405. Os resultados indicam que houve

⁶ O exame é realizado a cada três anos pela OCDE (Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico), entidade formada por governos de 30 países que têm como princípios a democracia e a economia de mercado. Países não membros da OCDE (www.oecd.org/pisa/) também podem participar do PISA, como é o caso do Brasil, convidado pela quarta vez consecutiva. O objetivo principal do PISA é produzir indicadores que contribuam, dentro e fora dos países participantes, para a discussão da qualidade da educação básica e que possam subsidiar políticas nacionais de melhoria da educação.

⁷ Essas estratégias para medir a compreensão leitora serão apresentadas, abaixo, no Cap. Referencial teórico.

um aumento de 33 pontos na média geral nos últimos dez anos, colocando o Brasil como o terceiro país que mais cresceu em Educação básica na década, porém ainda permanece no final da fila na colocação geral.

Fator relevante que desejamos apontar em relação aos dados apresentados por esse indicador é a desigualdade do sistema de ensino: Vinte mil estudantes brasileiros das redes pública (federal, estadual e municipal) e privada participaram dos testes do PISA em 2009. O melhor desempenho foi observado na rede pública federal e na privada, que contribuíram com 37% e 36%, respectivamente, para a pontuação obtida pelo Brasil. Já as redes estaduais e municipais contribuíram com 27% da pontuação. Um dos fatores que pesa a favor do ensino de qualidade está a disponibilidade de recursos humanos. Geralmente, nas escolas particulares e públicas federais, os professores são mais qualificados e o material didático é mais completo do que o oferecido pelo Estado ou município. No entanto, em alguns casos, mesmo os professores que lecionam em escolas particulares carecem de formação adequada. Do total de 1,9 milhão de docentes brasileiros, 32,1% trabalham sem diploma universitário. As piores estatísticas estão relacionadas às regiões norte e nordeste, em que quase metade dos professores atua sem formação superior. Já no sudeste, sul e centro-oeste, há um total de 20% que trabalham sem diploma. (BRASIL - INEP, 2011).

Os dados do PISA apontam ainda que a Coreia do Sul passou para a liderança do *ranking* do PISA, promovendo o estímulo exaustivo ao hábito de ler e de escrever. Também aplicou um modelo de provas diferenciado, com ênfase em perguntas abertas e dissertativas, por exigirem do estudante a capacidade de construir e expressar um raciocínio. Outra estratégia de sucesso é o incentivo à leitura em voz alta na sala de aula e a realização de peças de teatro com a participação dos alunos.

Ainda segundo esse indicador, os sistemas escolares que dão a mesma oportunidade aos alunos tendem não apenas a ter notas melhores, mas também a reduzir a influência da realidade social e econômica dos estudantes no seu desempenho escolar. São sistemas em que todos os alunos, com contextos diferentes, têm as mesmas oportunidades para aprender e frequentam as mesmas escolas. Além disso, tais alunos raramente repetem o ano ou são transferidos de escolas por problemas de comportamento ou por pouco rendimento acadêmico. Esse indicador aponta ainda três fatores que impulsionaram a qualidade da educação em vários países: a) a qualificação e valorização dos professores; b) turmas menores; e c) maior autonomia que o governo oferece às suas

escolas. Elas podem formular seus currículos e definir suas formas de avaliação.

Outro medidor relevante que não podemos deixar de mencionar é a *UNESCO, o braço da Organização Nações Unidas* (ONU) para a cultura e educação. Em 2010, o Brasil manteve a mesma 88ª. posição de 2009 entre cento e vinte e sete países. A classificação foi feita a partir de um índice criado para medir o desempenho das nações em relação a metas de qualidade para 2015 estabelecidas na Conferência Mundial de Educação de Dacar, em 2000. Entre os objetivos a serem atingidos estão a ampliação da educação infantil, a universalização do ensino primário, o combate das desigualdades de gênero na área e a melhora da qualidade da educação. (PINHO, 2011).

Nessa mesma linha preocupante sobre os dados da educação no Brasil está o *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica* (IDEB) (BRASIL-IDEB, 2011). Esse índice foi criado em 2007 para medir a qualidade de cada escola e de cada rede de ensino. O indicador é calculado com base no desempenho do estudante em avaliações do *Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais* – Anísio Teixeira (INEP) e em taxas de aprovação. Assim, para que o IDEB de uma escola ou rede cresça é preciso que o aluno aprenda, não repita o ano e frequente a sala de aula. O índice é medido a cada dois anos e o objetivo é que o país, a partir do alcance das metas municipais e estaduais, tenha nota 6 em 2022 – correspondente à qualidade do ensino de países desenvolvidos. (BRASIL-INEP 2011).

Em 2011, a média das notas nos testes ficou em:

a) nas séries iniciais, a média total nacional foi de 5,0 acertos, sendo que na rede pública, a média foi de 4,7, na rede estadual de 5,1, na rede municipal de 4,7 e na rede privada de 6,5;

b) no ensino fundamental, a média total nacional foi de 4.1 acertos, sendo que na rede pública, a média foi de 3.9, na rede estadual de 3,9; na municipal de 3,8 e na privada de 6,0;

c) no ensino médio, a média total nacional foi de 3,7 acertos, sendo que na rede pública, a média foi de 3,4; na rede estadual de 3,4 e na privada de 5,7.

Os dados indicam que o aumento maior da média ocorreu nas séries iniciais; que ocorreu pouco aumento no ensino fundamental, sendo que, no ensino médio, as médias se mantiveram no ensino público.

Ainda nessa perspectiva, a Prova ABC, aplicada nas escolas das capitais, em 2011, foi a primeira avaliação externa da Alfabetização das

crianças de oito anos realizada no Brasil⁸. Os resultados mostraram que a média em todo o Brasil é apenas de 45,1%, ou seja, de todas as crianças avaliadas menos da metade apresentou aprendizado adequado em leitura e escrita no final do terceiro ano do Ensino fundamental. Ressalta-se que a média para o ensino público foi de 48,6%, enquanto o ensino particular atingiu a média de 79%.

Outro medidor sobre a educação, *Pearson Internacional 2012*, aponta que o Brasil ficou na penúltima posição em ranking da educação. Esse medidor compara os dados de desempenho entre 40 países em relação às habilidades cognitivas e o desempenho escolar. O conteúdo do banco de dados é dividido em três áreas: a) a primeira delas é chamada de Dados da Educação em que alguns itens são avaliados, como o investimento do governo, a idade, salários e seleção das escolas; b) a segunda área analisada é chamada de Resultados da Educação, em que as taxas de alfabetização e de graduação são verificadas e c) são avaliados os Resultados Econômicos, que englobam taxas nacionais de desemprego, PIB, expectativa de vida e da população prisional. (MARTINS, 2012).

Em síntese, os dados estatísticos acima revelam que o número de brasileiros que frequenta a escola tem aumentado nos últimos anos. Com a inclusão escolar reduziu-se o número de analfabetos, porém não tem aumentado o número de alfabetizados plenos em todos os níveis de escolaridade, inclusive no ensino superior, habilidade essa que deveria ser atingida ainda no ensino médio. Além disso, todos os indicadores revelam uma discrepância entre os resultados do ensino público, especialmente o estadual e o municipal, em relação ao ensino privado. Essa ocorrência resulta na continuidade das possibilidades de acesso aos bens culturais dos estudantes que pertençam ao nível socioeconômico menor, os quais não têm condições de ingressarem em um ensino privado ou a um ensino público federal que, cujo ingresso, geralmente, se dá por meio de seleção.

Os dados acima indicam, assim, um grave desempenho dos sistemas escolares no que diz respeito à eficácia do ensino da leitura e da escrita. Não basta que os aprendizes entrem às escolas, mantenham suas matrículas e que não repitam o ano. Restava solucionar o problema mais relevante: criar condições para que ocorra a aprendizagem do conteúdo proposto para cada nível escolar.

⁸ Esta pesquisa foi realizada pelo movimento Todos Pela Educação, pelo Instituto Paulo Montenegro/Ibope, pela Fundação Cesgranrio e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Se os dados acima revelam a baixa qualidade da habilidade de leitura e de escrita no processo de escolarização no Brasil, podemos prever que esse problema se reflete na escrita na prática social. Esse fato é confirmado por Bento (2010) ao apresentar um levantamento realizado pelo Centro de Integração Empresa-Escola do Rio de Janeiro (CIEE/Rio). O autor, com base nas provas de seleção para estágios, revela que, de todos os candidatos participantes de processos seletivos para estágio, cerca de 25% são eliminados na prova de Português, composta por questões de gramática e de uma redação. O problema maior é que a eliminação ocorre ainda na fase inicial do processo seletivo, impossibilitando que o candidato demonstre seus conhecimentos e competências específicas da área de sua formação profissional. Para o presidente do CIEE/Rio, Arnaldo Niskier, entre as dificuldades apresentadas nas atividades de escrita dos recém formados está o uso frequente da linguagem da internet, mesmo quando a situação exige um tratamento mais formal do vocabulário, além da dificuldade de dissertar ou de argumentar de forma clara sobre um determinado tema proposto nos testes.

Esses dados parecem indicar que a causa do fracasso nas atividades com a escrita está na baixa quantidade e qualidade de leitura, além de pouco entendimento, por parte dos estudantes, dos diferentes usos da língua escrita nas diversas situações de interação, ou seja, como construir textos claros e objetivos, dependendo da função social do texto e da finalidade discursiva de seu produtor.

As informações acima revelam o estado atual e as consequências sociais da baixa qualidade do aprendizado da leitura e, consequentemente, da escrita entre os brasileiros em processo de ensino e aprendizagem. Assim, compreender quais as variáveis que estão em jogo na atividade processual da escrita pode contribuir para potencializar a aprendizagem dessa habilidade que se torna cada vez mais relevante na atual fase de desenvolvimento da nossa sociedade dita grafocêntrica. Em outras palavras, é relevante que o indivíduo não só consiga ler com sucesso os mais diversos textos através dos quais circulam os bens culturais, mas que, além disso, consiga se comunicar de forma eficaz na modalidade escrita nas diversas situações sociais de comunicação em que essa atividade se torna imprescindível.

Nesse sentido, entendemos ser relevante nosso estudo sobre a formação dos esquemas cognitivos relativos à escrita, especialmente, no que se refere à finalidade argumentativa. Isso porque, ainda segundo Spinillo; Simões (2003), muitos dos estudos nacionais acima apontados têm como foco a escrita de textos narrativos, deixando-se de lado a

análise da habilidade de outras intenções pragmáticas tão relevantes em nosso dia-a-dia.

Nessa perspectiva, nosso estudo inserido na área da ciência da Linguística e da Psicolinguística é relevante por contribuir com as atuais pesquisas científicas relacionadas ao processamento da produção da língua escrita, apontando sua dependência da percepção. Estudos sobre o processamento da produção escrita tornam-se relevantes tendo em vista que as sociedades atuais se caracterizam por seu aspecto eminentemente grafocêntrico. Isso significa dizer que grande parte do conhecimento nela produzido circula através da modalidade escrita e não mais da modalidade oral, como ocorre em sociedades ágrafas. Em acréscimo, seguindo a tendência do desenvolvimento das sociedades grafocêntricas, faz-se necessário que o indivíduo ultrapasse a fase do desenvolvimento das habilidades necessárias à leitura e aprenda aquelas necessárias à produção escrita. Em outras palavras, deve ser capaz de expressar-se através da modalidade escrita, produzindo eficazmente os textos de acordo com os seus propósitos pragmáticos e que atendam os requisitos impostos pelo contexto social de atuação.

Acreditamos que a maior compreensão sobre tais processos pode auxiliar no encaminhamento de procedimentos mais adequados nos mais diversos setores de construção do conhecimento, entre os quais está a instituição escolar. Em virtude de a escrita ser um aprendizado e não uma aquisição natural, cabe à escola o papel de conduzir o aprendiz ao pleno desenvolvimento dessa habilidade, a fim de que ele possa participar de forma plena na sociedade da qual faz parte. Caso o sistema escolar falhe nesse propósito, a consequência será a exclusão parcial ou total do indivíduo das situações cuja inserção exija o domínio da escrita em maior ou menor grau, gerando, assim, as diferenças de oportunidades aos benefícios sociais. O fato de o processo de escrita se revestir de tamanha complexidade torna necessário que muitas pesquisas sejam desenvolvidas até que se encontrem procedimentos convenientes para promover o ensino eficaz da escrita.

Dessa forma, nossa pesquisa visa a contribuir para os estudos nacionais e internacionais relativos ao processamento de escrita da língua materna. Para esse fim, nosso estudo se caracteriza como uma pesquisa experimental e intervencionista cujos sujeitos são alunos da 5ª. série de uma escola de ensino público estadual da cidade de Florianópolis, SC.

Fechamos, aqui, a parte introdutória deste texto. Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, alguns aspectos gerais sobre as semelhanças e diferenças do sistema linguístico oral e escrito. Entre as diversas

intenções pragmáticas que produz o processo comunicativo, selecionamos para estudo a intenção do convencimento que se realiza por meio da argumentação como prática do raciocínio dialético. Nesse sentido, nosso objeto de estudo é a produção escrita do gênero textual ensaio curto argumentativo e o problema a ser investigação é a competência produtiva para a argumentação escrita dos alunos da quinta série do ensino fundamental de uma escola publica estadual. Para esse propósito, apresentamos a hipótese, o objetivo geral e os objetivos específicos a serem atingidos no decorrer da textualização. Justificamos esta pesquisa, primeiramente, pela necessidade de desenvolvimento de um estudo com foco nos aspectos textuais e metatextuais envolvidos no processamento da argumentação escrita, haja vista a reduzida quantidade de estudos nacionais sobre esse tema. Em segundo lugar, para promover a sistematização de dados estatísticos recentes relativos à competência perceptiva e produtiva nos estudantes, a fim de podermos relacioná-los aos dados encontrados na nossa pesquisa, já que assumimos como pressuposto que a produção é dependente da recepção. Além dos argumentos acima, buscamos, com esta pesquisa, contribuir com as discussões atuais sobre as causas da baixa qualidade da educação básica no cenário nacional. Nesse sentido, esta pesquisa torna-se relevante, pois traz dados atuais sobre os fenômenos que estão envolvidos no processo de ensino e aprendizagem da língua materna com o foco no desenvolvimento da competência produtiva escrita, aspecto esse essencial em nossa sociedade grafocêntrica.

Para atingirmos os propósitos, acima expostos, apresentaremos no Capítulo II, o Referencial teórico desta pesquisa, o qual versa sobre os modelos de escrita, o conceito de esquemas cognitivos, as estratégias de leitura, o conceito de argumentação e de metatextualização. No Capítulo III, Metodologia, tratamos do método da pesquisa, das modalidades das pesquisas, dos procedimentos e das técnicas selecionados. No capítulo IV, Procedimentos da pesquisa, apresentamos os resultados dos questionários aplicados e os resultados do pré-teste aplicado nas duas turmas dos sujeitos em estudo. No Capítulo V, Aplicação da intervenção e do pós-teste, trazemos as estratégias delineadas para o processo de intervenção, a aplicação da intervenção e os resultados do pós-teste aplicado nas duas turmas em estudo. No Capítulo VI, fazemos a análise quantitativa dos dados nos dois momentos de testagem e a análise qualitativa do processo de intervenção e, no Capítulo VII, fazemos a conclusão da pesquisa

Passamos ao capítulo II, o qual versa sobre o referencial teórico adotado nesta pesquisa.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O quadro de referência é compreendido como uma totalidade que abrange dada teoria e a metodologia específica dessa teoria. Nesse sentido, teoria é considerada toda a generalização relativa a fenômenos físicos ou sociais, estabelecida com o rigor científico necessário que se possa servir de base segura à interpretação da realidade. (MARCONI; LAKATOS (2011a, 2011b).

Nesta pesquisa, o objeto de estudo é a produção escrita, sendo que o problema a ser investigado é a competência produtiva para a argumentação escrita dos alunos da 5ª. série de uma escola pública estadual. Para esse fim, trabalhamos com o gênero textual *Ensaio curto argumentativo* focalizando os aspectos textuais e metatextuais que o envolve. Nessa perspectiva, o objetivo geral desta tese é propor estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita de alunos da quinta série do ensino fundamental. Os objetivos específicos elencados são: a) diagnosticar a competência argumentativa escrita dos sujeitos da pesquisa através de experimento; b) apresentar estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita; c) aplicar as estratégias para o desenvolvimento da competência escrita através de intervenção; d) testar a eficácia das estratégias para desenvolver a capacidade argumentativa escrita; e f) discutir os dados encontrados, após a intervenção, à luz das teorias apresenta.

Com base no que foi exposto até o presente momento, podemos observar que o processo produtivo envolve aspectos amplos e complexos. Por essa razão, neste capítulo, apresentamos, primeiramente, os principais modelos teóricos sobre o processamento da escrita, tendo em vista a relevância desse entendimento quando tratamos tanto da pesquisa quanto do ensino. Na sequência, apresentamos os demais conceitos teóricos que dizem respeito ao objeto em estudo.

Dessa forma, este capítulo está organizado nas seguintes seções: (2.1) Modelos teóricos de escrita, (2.2) Esquemas cognitivos para a leitura; (2.3) Estratégias para medir a competência leitora; (2.4) Argumentação, (2.5) Consciência Metatextual, e, por fim, (2.6) Fechamento do capítulo.

2.1 MODELOS TEÓRICOS DE ESCRITA

O texto escrito pode ser analisado como processo ou como produto, consequentemente, diversos modelos teóricos surgem para dar conta de explicar tal objeto de estudo. Nesta seção apresentamos, primeiramente, (2.1.1) os modelos teóricos de escrita como processo e, posteriormente, (2.1.2) o modelo de escrita como produto.

2.1.1 Escrita como processo: modelos teóricos

As pesquisas científicas que buscam analisar a escrita como processo podem ser apresentadas através do Modelo linear de estágio (2.1.1.1), o Modelo cognitivo-recursivo de processamento da escrita (2.1.1.2) e o Modelo do construcionismo social (2.1.1.3), a seguir apresentados.

2.1.1.1 Modelo linear de estágios

Para Sommers (1980), até meados dos anos setenta, dois modelos predominam nos estudos sobre o processamento de escrita: a) o modelo de Frohman e Willecke⁹ sugere que o processamento de produção de texto move-se da pré-escrita para a escrita e finalmente para a re-escrita e b) o modelo de Britton¹⁰ que descreve esse processo como uma série de estágios lineares denominados de *concepção* (ideia, noção), *incubação* (planejamento) e *produção*. Para a autora, os dois modelos falham por seguir os mesmos aspectos dos modelos da produção oral. Essa falha aparece em Frohman e Willecke, ao proporem que o processo da escrita seja igual ao processo da fala, bem como em Britton (1960) que, seguindo Jakobson, denomina sua teoria inicial de *expressi-*

⁹ D. Gordon Rohman and Albert O. Wlecke, Pre-writing: The Construction and Application of Models for Concept Formation in Writing, Cooperative Research Project No. 2174, U.S. Office of Education, Department of Health, Education, and Welfare;

¹⁰ Britton segue Roman Jakobson, *Linguistics and Poetics*. In: T. A. Sebeok, *Style in Language*. Cambridge, Mass: MIT Press, 1960.

vidade da fala. Além disso, para a autora, o estudo de Britton segue o modelo linear das relações entre pensamento e linguagem da fala proposto por Vygotsky, cuja premissa é a de que o pensamento toma forma primeiramente na voz interna, depois no sentido das palavras e finalmente nas próprias palavras. Essa relação reforça a ordem linear de estágios definidos e fixados no processo de aquisição da fala, ordem essa assumida também para o processamento da escrita.

Sommers (1980) argumenta que o modelo linear é baseado na fala em, pelo menos, dois aspectos. Em primeiro lugar, esse modelo toma por base a retórica clássica tradicional (CORBETT¹¹), criada para a arte da fala, sendo sua composição descrita em cinco estágios (*inventio, dispositio, elocutio, memoria, pronuntiatio*) dos quais pelo menos os três primeiros foram adaptados por Britton em seu modelo teórico para a escrita. Em segundo lugar, o processo representado no modelo linear da escrita é baseado na irreversibilidade do discurso falado (BARTHES¹²), pois, na fala, a correção ou revisão de algo já enunciado só pode ocorrer através de elementos metadiscursivos, tais como o uso das expressões *desculpe, eu quis dizer* ou *perdão, na verdade não era bem isso etc.* Essa característica que impossibilita a revisão e a correção do discurso falado na própria enunciação foi incorporada ao discurso escrito, tornando os dois modelos para a escrita e fala semelhantes no que diz respeito não só aos tipos de estágios, mas também à sua ordem na produção do discurso escrito. Em termos gerais, o modelo linear segue os seguintes estágios: a) criar objetivos/meta para a escrita; b) formular um esboço em que se expresse de onde se quer partir e até onde se quer chegar até o final do texto; c) escrever com base no que foi exposto no esboço; e d) reler e revisar a materialidade do texto como produto acabado.

Para a autora, porém, o que diferencia fundamentalmente o discurso falado do discurso escrito é justamente o fato de este último poder incorporar ao seu processo de produção a possibilidade de revisão/correção em um sentido mais amplo. Essa revisão não estaria apenas relacionada à materialidade do texto, em se tratando dos níveis gramaticais e textuais, mas também à possibilidade de mudança ou ampliação de argumentos nele inicialmente expostos. Para demonstrar a rele-

¹¹ Classical Rhetoric for the Modern Student. New York: Oxford University Press, 1965, p. 27- 50

¹² Roland Barthes. Writers, Intellectuals, Teachers. In: *Image-Music-Text*, trans. Stephen Heath. New York: Hill and Wang, 1977, p. 190-191.

vância desse estágio na escrita de texto, Sommers (1980) investiga como escritores experientes e escritores não experientes lidam com as estratégias de revisão nos textos por eles produzidos.

Na análise dos dados, a autora observou que os escritores não experientes buscavam produzir seus textos seguindo os estágios propostos pelo modelo linear, em que a rigidez da argumentação não foi removida nas diversas etapas de produção do texto. Sob esse aspecto, na revisão do texto, os escritores buscavam especialmente qualificar o vocabulário, ou seja, buscavam alterar as palavras mais comuns por palavras dicionarizadas, esperando, assim, melhorar a unidade do texto. Por outro lado, os escritores experientes não obedeciam à ordem linear no processo de produção. A escrita só é linear em se tratando de níveis mais baixos no texto como a sintaxe, mas torna-se circular quando se trata dos movimentos de criação. A revisão é entendida como um processo constante de retorno ao texto, observando nele a qualificação e clareza dos argumentos apresentados. Além disso, segundo a autora, é na fase da revisão que o escritor experiente imagina quem será seu leitor potencial e, com isso, busca fazer os últimos ajustes para que a qualidade de comunicação seja alcançada.

Discordamos desse último argumento da autora, pois, de acordo com os estudos que vieram na sequência, como veremos abaixo, o fator pragmático teleológico, para quem se escreve, já intervém na fase inicial do delineamento dos objetivos e do traçado do esquema.

Com isso, a autora conclui que escritores não experientes, por terem aprendido a escrita no seu processo de escolarização com base no modelo linear, conforme mostra outro trabalho de Sommers (1992), buscam no estágio da revisão apenas tornar o texto mais “bem escrito”, através da qualificação do léxico. Já os escritores experientes rompem a linearidade, tornando o processo circular em que idas e vindas ao texto são constantes. A revisão serve, então, não só para qualificar os argumentos, mas também para modificá-los, a fim de que a comunicação seja garantida.

Paralelamente aos diversos estudos de Sommers, afirmam-se outras pesquisas que buscam demonstrar que o processamento da escrita envolve aspectos mais complexos, invalidando, dessa forma, o modelo linear de estágios.

Apresentamos, aqui, os preceitos teóricos do modelo de processo linear de escrita como processo. Passamos aos princípios que caracterizam o Modelo cognitivo-recursivo de processamento da escrita como processo.

2.1.1.2 Modelo cognitivo-recursivo de processamento da escrita

O modelo cognitivo-recursivo de processamento toma por base os estudos que se desenvolveram paralelamente na Inglaterra e nos Estados Unidos. Em termos gerais, segundo Bazermann (2005), este modelo busca demonstrar que o processamento da escrita não pode ser explicado de forma simplificada como propunham os estudos pioneiros (BRITTON; FROHMAN; WILLECKE, cf. vimos acima) sobre essa atividade, estudos esses refletidos no modelo linear de estágios. De acordo com Flowers e Hayes (1981), em termos gerais, o modelo linear de estágios, embora esteja inserido na linha teórica do processamento da escrita, busca descrever como se dá o desenvolvimento da escrita como produto, ao invés de descrever como se dá o processamento mental da pessoa enquanto está escrevendo. Nesse sentido, de acordo com o modelo linear, a pré-escrita é o estágio em que as palavras emergem no papel; a escrita é o estágio no qual o produto está sendo produzido e a re-escrita é a qualificação do produto.

Nos anos 70 e 80, tanto na Inglaterra quanto nos Estados Unidos, intensificam-se as pesquisas que buscam observar a escrita como processo. Entre os ingleses estão Britton (1970), Britton *et al.* (1975) que ampliam o foco de análise sobre a escrita, como veremos logo abaixo. Além deles, Emig (1971¹³; 1977¹⁴), através de protocolos de observação, busca demonstrar, de forma intensiva, a escrita como um processo complexo e recursivo. Segundo essa autora, a escrita é um ato ativo, integrado e conectado neurofisiologicamente e, por estar disponível para a revisão visual imediata, representa uma forma única e especial de aprendizagem, por isso esse fato merece investigações teóricas e experimentais mais profundas.

Os resultados das investigações inglesas sobre a escrita nessas décadas foram resumidos (APPLEBEE, 1984¹⁵) nos seguintes aspectos: a) a escrita envolve uma variedade de processos e subprocessos recursivos (planejamento, monitoramento, ‘rascunhamento’, revisão e editora-

¹³ Emig, J. (1971). *The composing processes of twelfth graders*. Urbana, IL: NCTE.

¹⁴ Emig, J. (1977). Writing as a mode of learning. *College Composition and Communication*, 28, p. 122-128.

Applebee, A. Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 1984, p. 577-596.

ção), ao invés de uma sequência linear; b) o uso desses processos pode variar de acordo com cada escritor e c) os processos podem variar dependendo da natureza da tarefa de escrita.

Dessa forma, os estudos desenvolvidos nessas décadas ampliam o horizonte de observação e propõem que o ato de escrever envolva uma quantidade maior de processos e subprocessos; discutem também que esses processos não ocorrem de forma linear, mas sim de forma recursiva, ou seja, os processos podem ser revisitados constantemente pelo escritor, estando o processamento enraizado no ambiente psicológico do escritor.

Em decorrência da vasta gama de pesquisas que buscam compreender o processo de escrita, relacionando-o ao fator psicológico, este modelo cognitivo-recursivo de processamento é sustentado por duas correntes: a corrente *Cognitivista Tradicional* e a corrente *Da expressão*. Os pesquisadores da primeira corrente veem o conhecimento como um produto que uma pessoa pode aprender de outros, enquanto os pesquisadores da segunda corrente entendem o conhecimento como um processo da própria descoberta.

Na sequência, explanamos o modelo cognitivo-recursivo de processamento pela corrente cognitivista.

2.1.1.2.1 A corrente cognitivista tradicional

A corrente cognitivista tradicional mantém que o processamento da escrita ocorre em etapas, mas discorda no que diz respeito à simplificação proposta pelo modelo de estágios, tanto em relação à quantidade de processos, quanto em relação à rigidez na sequencialidade entre os processos e subprocessos. Isso porque é comum o escritor se mover de forma constante para frente ou para trás, ao realizar os processos que compõem o ato da escrita, como demonstrou Sommers (1980) em sua pesquisa com escritores experientes.

Os processos principais, segundo Flower e Hayes (1981), são os mesmos inicialmente apresentados pelo modelo de estágios, porém, se distanciam deste pelos possíveis subprocessos, além de a sequência, a duração e a frequência de uso poderem variar de acordo com cada escritor. Esses autores buscam representar o fluxo do processamento do ato de escrever através da ilustração abaixo.

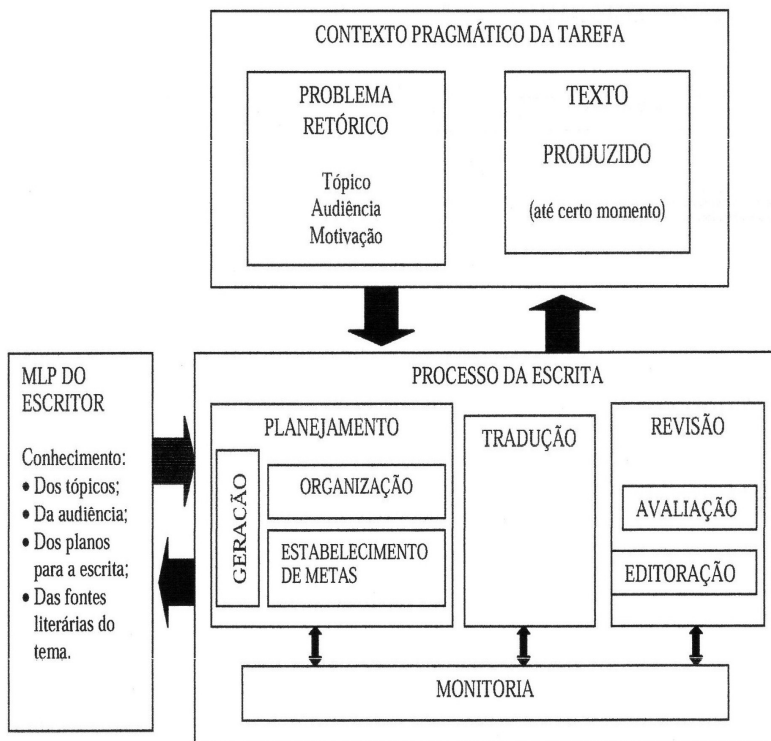


Ilustração 3 – Quadro da estrutura do modelo de processamento da escrita.

Fonte: (Flower e Hayes, 1981, p. 370)

O modelo de processamento da escrita tem como foco de análise os processos mentais que estão envolvidos no ato de escrever, estando esses processos organizados em uma estrutura hierárquica. Cada um desses atos mentais pode ocorrer a qualquer momento *pari passu* com a escrita. Segundo Flower e Hayes (1981, p.371), a maior vantagem de identificar esses processos cognitivos básicos ou as habilidades mentais que os escritores usam é que, com isso, podemos então comparar as estratégias na escrita dos escritores bons e ruins, permitindo assim, que a escrita seja analisada de forma mais detalhada.

Para Flower e Hayes (1981), o modelo cognitivo de processamento de textos escritos é estruturado por três elementos principais: o contexto pragmático da tarefa, a memória de longo prazo e os processos de escrita. O *contexto pragmático da tarefa* diz respeito a todos os

aspectos que não fazem parte do escritor do texto, nem da produção do texto. Nesse sentido, segundo os autores, o indivíduo, ao escrever um texto, estaria resolvendo um problema retórico e, para tal empreendimento, o produtor precisa levar em conta a audiência, os tópicos, seu papel como autor do texto, seus objetivos etc. A *memória de longo prazo* é o arquivo que conserva todo o conhecimento do produtor do texto sobre os aspectos ditos cognitivos, entre os quais estão os tópicos, a audiência e os planos de escrita. O terceiro elemento, definido como *processos de escrita*, é estruturado a partir de vários processos e sub-processos como:

a) o *planejamento (planning)* é o processo pelo qual o produtor de texto movimenta todos os seus conhecimentos úteis e necessários para o ato da escritura. Tais conhecimentos são de natureza essencialmente abstrata e podem se concretizar não só através de formas linguísticas, mas também através de outros sistemas semióticos tais como as imagens, expressão corporal etc. Este processo se sustenta por três subprocessos (geração, organização e estabelecimento de metas). A *geração (generating)* se traduz pela procura de conteúdos relevantes que estejam arquivados na MLP. Pode ocorrer em alguns casos que os conteúdos ativados no *generating* estejam tão claros, organizados e desenvolvidos que a produção do texto escrito se torne extremamente fácil; no entanto, em outras circunstâncias, o conteúdo ativado na MLP pode estar fragmentado e incoerente. Quando a informação chega fragmentada, o escritor faz uso do processo *organização*, para construir o sentido adequado ao texto. Este subprocesso além de ser responsável pela estrutura do texto e pela ordenação das ideias, pode ser ativado simultaneamente com o geração (*generating*), auxiliando na investigação de ideias que estariam subordinadas a outras ideias relacionadas aos tópicos elencados para a produção do texto. O *estabelecimento de metas (goal setting)* pode ser relacionado às metas procedimentais ou de conteúdo. As primeiras dizem respeito aos procedimentos pessoais e conscientes do escritor sobre a estruturação do texto no ato de escritura como *primeiramente vou falar sobre isso, preciso desenvolver mais este tópico* etc. As metas de conteúdo são mais abstratas, pois estão relacionadas às intenções do escritor, ou seja, às ideias que ele pretende tornar concretas através do texto;

b) O próximo processo, denominado por Flower e Hayes (1981) de *tradução* (*translating*), tem por finalidade traduzir na forma linguística (escrita) o conhecimento gerado no *planejamento*, tendo em vista que, conforme vimos acima, esses dados podem estar armazenados na memória de longo prazo na forma imagética ou cinética;

c) o processo de *revisão/re-escrita* (*reviewing*) abrange os sub-processos *avaliação* (*evaluating*) e editoração (*revising*). Para Flower e Hayes (1981), a revisão pode ocorrer de forma consciente ou inconsciente. A revisão é consciente quando o escritor analisa o texto e percebe a necessidade de ampliar ou qualificar a *tradução* nos seus mais variados aspectos como a qualificação da estrutura do texto, dos argumentos, dos níveis gramaticais ou textuais, mesmo que seja de forma superficial. A revisão inconsciente ocorre de forma não-planejada, ativada por avaliações do próprio texto ou do *planejamento*. Quando isso ocorre, é comum que o produtor ao revisar o texto, imprima nele informações que ainda não haviam sido expressas. Para explicitar melhor a importância deste processo, os autores trazem os estudos de Sommers (1980, cf. vimos acima) quando ela analisa a forma como escritores experientes e não experientes fazem uso da *revisão* para qualificar o texto.

Assim, de acordo com os autores, o processamento da escrita envolve vários comandos, os quais não obedecem a uma ordem fixa e linear. Para isso, necessita um monitoramento consciente sobre o objeto de escrita e sobre todo o processo que envolve essa atividade.

2.1.1.2.2 A corrente da expressão

De acordo com Bazermann (2005), os estudos sobre a escrita, realizados pelos ingleses na década de 70 e 80 do século XX, focalizam aspectos diferentes dos estudos americanos realizados nesse mesmo período. Enquanto os estudos americanos permanecem com a rigidez na padronização dos textos acadêmicos, presentes no currículo escolar, os ingleses Britton (1970¹⁶), Britton *et al.* (1975¹⁷), Emig (1971; 1977),

¹⁶ Britton, J. (1970). *Language and learning*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.

entre outros, lançam um novo olhar sobre a escrita e identificam nessa atividade três tipos funcionais: a) a escrita informacional com função de comunicar informações; b) a escrita poética com função de criação estética e c) a escrita expressiva¹⁸, cuja função é a exploração e a reflexão das ideias em um texto. Os pensadores ingleses elegeram como preponderante a função expressiva da escrita, por acreditarem que essa função poderia exercer um papel importante no aprendizado em cada fase de desenvolvimento do indivíduo, assumindo o pensamento de Vygotsky¹⁹ sobre o desenvolvimento da fala. Focam, dessa forma, a utilidade da escrita para a aprendizagem cognitiva do indivíduo e, nesse sentido, enfatizam múltiplas maneiras pelas quais a linguagem organiza as experiências. Por isso, insistem em que os programas curriculares devam adotar no sistema escolar o uso da escrita como forma de ampliar a aprendizagem do estudante.

Ainda, segundo Bazermann (2005), na sequência, nas investigações sobre a escrita, muitos estudos (DI VESTA; GRAY (1972),

¹⁷ Britton, James *et al.* *The Development of Writing Abilities*. London: Macmillan Education, 1975, p. 11-18.

¹⁸ Ressaltamos que consideramos infeliz esse rótulo, uma vez que desde a proposta de Bühler, a função expressiva é que serve para dar conta das emoções do emissor.

¹⁹ No paradigma contextual, proposto por Vygotsky, toda psique humana é constituída pelo coletivo, através da linguagem. Para esse psicólogo, a aquisição da linguagem pode ser um paradigma para o problema da relação entre aprendizado e desenvolvimento, tendo em vista que “a linguagem surge inicialmente como um meio de comunicação entre a criança e as pessoas em seu ambiente. Somente depois, quando da conversão em fala interior, ela vem a organizar o pensamento da criança, ou seja, torna-se uma função mental interna”. (VYGOTSKY, 2007, p.102) A internalização do conceito do objeto não ocorreria como uma cópia do real, mas por um processo de reconstrução e ressignificação da experiência preservando, dessa maneira, a unicidade e singularidade da cada indivíduo que se formaria, portanto, do intersicológico para o intrapsicológico. Assim, a consciência enquanto subjetividade caracteriza-se a partir das relações interpessoais mediadas pelo outro. Com base nessa perspectiva social, esse autor propõe que a linguagem não serve como expressão de um pensamento pronto. Isso porque, ao transformar-se em linguagem, o pensamento se reestrutura e se modifica, ou seja, o pensamento não se expressa na sua forma completa e pura, mas se realiza na palavra. Por essa razão, “os processos de desenvolvimento dos aspectos semântico e sonoro da linguagem, de sentidos opostos, constituem a autêntica unidade justamente por força do seu sentido oposto”. (VYGOTSKY, 2000, p.412).

FISHER; HARRIS (1973), SCHULTZ; DI VESTA (1972), KULHAVY; DYER; SILVER (1975), APPLEBEE (1984))²⁰ aplicaram o método de anotações na leitura [*note taking*] com a finalidade de observar a inter-relação entre a escrita e a aprendizagem. Applebee (1984) observou que esta técnica de estudo, embora mais custosa para a análise, pois despende muito tempo para sua aplicação, era mais eficiente para a aprendizagem do que a técnica de ler, ouvir e sublinhar, embora a qualidade dos resultados das anotações dependesse em grande escala das estratégias adotadas, especialmente, se as anotações ficassem à disposição do aluno para futuras possíveis consultas.

Nessa mesma linha de pesquisa, Newell (1984)²¹, citado por Bazerman (2005), ao observar a lacuna existente nos estudos empíricos sobre a escrita como um modo de aprendizagem, examina os efeitos das atividades de anotações, de respostas curtas e de produção de ensaios com a finalidade de observar três medidas da aprendizagem: a) lembrar o que havia sido escrito; b) aplicar o conceito extraído dos textos lidos e c) o ganho de conhecimento em relação a um tema específico. O resultado indicou que a escrita de ensaio, mais do que as anotações e respostas curtas, permite aos estudantes produzirem um conjunto de associações mais abstratas para os principais conceitos presentes nos textos lidos.

Com este trabalho, o autor conseguiu entender a ideia de Emig (acima descrita) sobre a natureza conectiva da escrita. Para Newell (1984), o trabalho com as respostas curtas leva o escritor a um ponto específico do texto, considerando apenas as informações isoladas nos segmentos do texto. Nessa atividade, mesmo que haja grande esforço em detectar essas informações isoladas, elas não reverterão em conhecimento real na mente do estudante, impossibilitando assim, a produção de um texto coerente. Por outro lado, a produção do ensaio requer que

²⁰ Di Vesta, F.; Gray, G. Listening and note taking. *Journal of Educational Psychology*, 63, 1972, p.8–14.

Fisher, J.; Harris, M. Effects of note taking and review on recall. *Journal of Educational Psychology*, 65, 1973, p. 321–325.

Schultz, C.; di Vesta, F. Effects of passage organization and note taking on the selection of clustering strategies and on recall of textual materials. In: *Journal of Educational Psychology*, 63, 1972, p. 244–252.

Kulhavy, R; Dyer, J.; Silver, L. The effects of note taking and test expectancy on the learning of text material. *Journal of Educational Research*, 68, 1975, p. 363–365.

Applebee, A. Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 1984, p. 577–596.

²¹ Newell, G. Learning from writing in two content areas: A case study/ protocol analysis. *Research in the Teaching of English*, 18, 1984, p. 265–287.

o escritor, ao mesmo tempo em que está examinando as evidências e conectando as ideias, faça a integração dos elementos do texto lido ao seu próprio conhecimento sobre os tópicos principais, deixando assim de escrever sobre informações isoladas, tendo em vista que o conhecimento novo do texto lido se mescla com o conhecimento já existente na mente do indivíduo. Esta integração de ações mentais pode explicar o motivo pelo qual a compreensão de conceitos presentes nos textos lidos torna-se significativamente melhor após a produção do ensaio, se comparada às demais formas de escrita.

Algum tempo mais tarde Newell e Winograd (1989)²² re-examinam os dados de Newell (1984) em relação a dois novos aspectos: o nível de importância do conteúdo lido e a qualidade do sentido construído na mente do leitor/escritor. Após confirmarem os resultados anteriores, os autores concluíram que tanto as respostas curtas quanto o ensaio escrito, mais do que as anotações, permitem que os estudantes se lembrem de maneira abrangente das informações do texto, construindo *frames* das passagens originais lidas. Porém, ressaltam que dentre todas as atividades de escrita, a produção do ensaio é a técnica que melhor contribui para a compreensão do sentido verdadeiro do conteúdo lido.

Nessa mesma linha de investigação, Langer e Applebee (1987)²³ trazem muitas contribuições para esta corrente que, naquela época, já se assumia como uma abordagem que focava a *escrita para a aprendizagem*, tentando responder a pergunta: como a escrita forma o pensamento? A linguagem escrita produz o desenvolvimento intelectual? Com base em suas investigações, os autores concluem que: a) as atividades escritas promovem a aprendizagem mais que atividades envolvendo somente a leitura; b) diferentes tipos de atividades escritas conduzem os estudantes a entrarem em contato com diferentes tipos de informações (conteúdo propriamente dito, diferentes gêneros textuais, diferentes suportes de circulação dos textos etc.); e c) as respostas curtas escritas tornam as informações fragmentadas e discretas. Por outro lado, a escrita analítica promove uma investigação mais complexa em termos de processos mentais, embora possa ocorrer uma redução em relação à quantidade de informação utilizada na composição do texto. Isso ocorre porque na produção do ensaio só há aproveitamento do conteúdo lido

²² Newell, G.; Winograd, P. The effects of writing on learning from expository text. *Written Communication*, 6, 1989, p. 196–217.

²³ Langer, J.; Applebee, A. *How writing shapes thinking: A study of teaching and learning*. 1987, Urbana, IL: NCTE.

que está relacionado, de forma mais específica, ao tópico do ensaio, ficando assim excluídos outros aspectos do conteúdo do texto.

Desse modo, o processo de produção do ensaio promove indagações mais profundas e complexas do objeto em estudo, embora o volume de informações extraídas seja reduzido. Em outras palavras, enquanto a escrita sumarizada e as anotações levam a uma compreensão abrangente, mas superficial do objeto em análise, a escrita analítica, por promover a profundidade mais do que a quantidade de informações, seleciona determinadas informações em detrimento de outras.

Os estudos que se seguiram dentro desta corrente teórica direcionaram o enfoque da escrita para a aprendizagem dentro de diferentes cursos de ensino. Em outras palavras, muitos pesquisadores começaram a utilizar a escrita livre ou direcionada, através de jornais acadêmicos, como uma forma de aprofundar o ensino dos conteúdos específicos de cada disciplina.

De acordo com Bazerman (2005), esse método de escrita, que envolve uma visão particular do estudante em relação ao tema em estudo, promove um ambiente interpessoal compartilhado mais positivo, diminuindo a hierarquia de autoridade da sala de aula, além de incentivar o fazer científico através da co-construção do conhecimento (do produtor do texto, do colega e dos autores dos textos lidos). Dessa forma, a produção dos jornais serviu como forma de os estudantes imprimirem suas reações cognitivas e afetivas em relação às leituras realizadas, bem como um ato de superação no próprio processo de produção dos textos até se tornarem prontos para a editoração nos jornais.

Em síntese, as pesquisas apresentadas por Bazerman (2005) revelam que a produção de ensaios dentro de cada disciplina promove ganhos nos alunos. Desenvolve mais cedo a habilidade de lidar com aspectos teóricos mais profundos, tornando-os mais seguros para fazer interpretações pessoais sobre tópico, bem como para receber comentários ou críticas dos demais estudantes. Em termos gerais, tornam-se mais confiantes sobre os textos lidos e mais dispostos a desafiar a si mesmos, ao professor e aos autores das fontes lidas. Como consequência, seus textos se tornam mais claros, coerentes e convincentes, do que os dos estudantes que não passaram por essas experiências.

2.1.1.3 Modelo do Construcionismo social²⁴

No coração da psicologia humanística está a teoria do conhecimento, eixo fundamental da filosofia. O conhecimento é “o que a pessoa sabe” e essa questão tem sido o grande motivo de debate desde os filósofos gregos pré-socráticos.

No decorrer dos séculos, esse tema foi tratado com base em dois grandes modelos básicos de conhecimento ou orientações teóricas. Por um lado, pensadores como Locke, Hume, os Mills e vários empiristas lógicos do século XX localizaram “a fonte do conhecimento (como representação mental) nos eventos do mundo real. O conhecimento copia (ou deveria idealmente copiar) os contornos do mundo”. (GERGEN, [1985]2009, p. 307). Essa *perspectiva exogênica* vê o conhecimento como um peão da natureza, ou seja, o conhecimento apropriado mapeia ou espelha o mundo real como ele é.

Por outro lado, filósofos como Spinoza, Kant, Nietzsche e vários fenomenólogos adotaram uma *perspectiva endogênica* quanto às origens do conhecimento. Para essa linha de pensamento, o conhecimento depende de processos (para alguns entendidos como inatos) endêmicos ao organismo. Sob essa perspectiva, os seres humanos trazem tendências inatas para o ato de pensar, categorizar, ou processar informação, sendo que essas tendências (antes do que as características do mundo em si mesmo) são de importância capital na configuração do conhecimento.

Para esse autor, os debates filosóficos e as pesquisas nas diversas áreas do conhecimento desenvolvidos no decorrer dos séculos continuam revelando o conflito

entre as formas puras do conhecimento de Platão *versus* o interesse de Aristóteles pelo papel da experiência sensorial; entre a autoridade atribuída por Bacon, Locke e Hume à experiência *versus* as capacidades racionais atribuídas à mente por Descartes, Spinoza e Kant; entre a ênfase colocada

²⁴ O termo *Construcionismo social* pode ser tomado erradamente pelo termo *Construtivismo*. Este último termo refere à teoria piagetiana, a qual desenvolve uma teoria perceptual que relaciona o sujeito/ indivíduo/cognição e o meio, enquanto o Construcionismo de distancia em todos os aspectos no que diz respeito ao sujeito/indivíduo/cognição e focaliza somente os aspectos sociais do conhecimento.

por Schopenhauer e Nietzsche, na vontade e na paixão, na geração do conhecimento, e as tentativas dos positivistas lógicos de basear todo conhecimento em dados observáveis. (GERGEN, 2009 [1985], p. 307).

Além disso, ainda segundo esse autor, o cognitivismo ainda não conseguiu trazer soluções para os problemas da origem das ideias ou dos conceitos e a forma como as cognições influenciam o comportamento. Nesse sentido, ainda precisam ser apresentadas explicações convincentes de como as cognições poderiam “tanto ser “construídas” a partir da experiência, como ser geneticamente programadas. Tampouco as teorias têm sido capazes de resolver o dilema cartesiano de explicar como a “matéria mental” pode influenciar ou ditar diferentes movimentos corporais”. (p.308). [Grifos do autor].

Em busca de ir além do dualismo tradicional sujeito-objeto e todos os aspectos que estão envolvidos nas respectivas bases teóricas, surge o Construcionismo social. Essa corrente nasce com a obra seminal de Berger e Luckmann (1966), *The Social Construction of Reality (A Construção Social da Realidade)*. Os questionamentos inseridos nesta corrente buscaram redimensionar as teorias científicas trazendo em seu cerne o comprometimento em localizar o conhecimento no interior dos processos de intercâmbio social. Por essa razão, os estudos se voltam para os fenômenos da construção social e a determinação históricocultural para a construção do conhecimento.

Nesse sentido, o que diferencia esta corrente de pensamento das demais correntes, segundo Warmoth (2000), é que para os construcionistas, o conhecimento não é aquilo em que o indivíduo acredita, mas sim aquilo em que o grupo ou a comunidade acredita. Isso não significa dizer que as pessoas não tenham ideias, mas sim que o sentido de tais ideias é dado em última instância pelo contexto social em que estão inseridas. Em outras palavras, o que é epistemologicamente relevante para este modelo é o contexto social onde os sentidos são gerados, não o índice de valor individual no processo de construção de sentido.

Sob essa perspectiva, o conhecimento só pode ser concebido contextualmente, ou seja, só pode ser construído no coletivo. Nesse sentido, a realidade dos indivíduos é concebida de forma sistêmica e

dinâmica, por essa razão, tudo o que estava relacionado ao cognitivo²⁵ até então aceito na psicologia é totalmente abolido nesta corrente teórica. O foco de investigação se desloca, então, do individual para o domínio do social, tendo em vista que o ser humano, pela sua característica gregária, só deve ser pensado como um ser em interação. Nesse processo, a mais importante manifestação interacional é a linguagem. (BERGER; LUCKMANN, 1966 apud GERGEN, 2009 [1985]).

Essa corrente tem como meta explicar os processos através dos quais as pessoas descrevem, explicam, ou revelam o mundo tanto o meio, o outro ou a si próprias. Nesse processo, o foco recai sobre a interpretação linguística, isso porque o conhecimento é entendido por tudo o que é representado em proposições linguísticas, as quais são transmitidas oralmente ou são sistematizados na forma de suportes como livros revistas, meios digitais etc., todos meios constitutivos de práticas sociais. O conhecimento, assim, não é algo que as pessoas possuem em algum lugar dentro da cabeça, mas sim algo que as pessoas fazem juntas, por isso as linguagens são essencialmente atividades compartilhadas.

Essa corrente teórica buscou, dessa forma, atenuar uma visão de ciência entendida como descrição objetiva e acurada da realidade, na qual a linguagem era vista como representante fiel da realidade e sustentadora da verdade. A linguagem, relacionada ao pensamento, e o discurso, entendido como o conjunto linguístico que sustenta e estimula as relações sociais, passam a ser vistos, não apenas como uma forma de expressão desarticulada e solta, mas como um intercâmbio em que as articulações do poder e do saber se manifestam. (GERGEN, 2009 [1985]).

Na área da linguística, as premissas desenvolvidas na corrente do Construcionismo Social estão representadas pelos estudos bakhtinianos. De acordo com Spink (2010), no processo comunicativo, a palavra assume três dimensões: a) a palavra neutra da linguagem, aquela que aparece no dicionário; b) a palavra do “outro”, a qual é envolvida por ecos dos enunciados dos outros, ou seja, como os outros a utilizam; e c) a minha palavra, que permanece no plano específico, ou seja, no modo como “eu” a uso. Assim, é a relação existente entre essas faces da palavra que Bakhtin denomina de *Interanimação Dialógica*.

²⁵ Ressalta-se que, para esta corrente de cunho essencialmente social, tanto os constructos teóricos piagetianos -sujeito e meio - quanto os construtos teóricos vigotskianos -mundo interno/ sujeito e mundo externo/outro - são excluídos das pesquisas.

Para a teoria bakhtiniana, a verdadeira substância da língua não é o sistema linguísticos de signos abstratos (objetivismo abstrato) nem a enunciação monológica isolada (subjativismo individualista) nem o ato psicofisiológico de sua produção (atividade mental), mas o fenômeno social da interação verbal realizada pela enunciação. Dessa forma, para essa teoria, a concepção da língua não está relacionada à sua condição de sistema de formas objetivas e convencionais, mas pelos valores ideológicos que significam os signos dentro de cada esfera social que, pelas múltiplas situações discursivas, se proliferam e se firmam como valores axiológicos dominantes.

Para essa teoria, a linguagem é compreendida por meio de sua dimensão social e dialógica. A partir da relação bidirecional entre linguagem e sociedade, em um determinado contexto sociohistórico e cultural as situações sociais de interação entre indivíduos tipificam-se e, a partir delas, os enunciados que as materializam. Os enunciados, por sua vez, se realizam e se regularizam nas esferas sociais específicas da atividade humana, sendo relativamente estabilizados na forma de gêneros do discurso. Segundo Bakhtin (2003), a linguagem medeia os diferentes campos sociais de interação, em consequência, os usos sociais da linguagem são multiformes e heterogêneos, assim como os são as esferas da atividade e comunicação humanas.

Essa mediação é realizada por enunciados (orais ou escritos), concretos, únicos, irrepetíveis e heterogêneos que são proferidos pelos sujeitos atuantes em determinadas situações sociais de interação. Assim, os enunciados refletem as condições sociais e as finalidades de cada esfera e situação sociais, regularizados por meio do tema, estilo e composição (do enunciado) que, em confluência, são indissolivelmente inter-relacionados e se constituem mutuamente.

A significação dos gêneros, nas diversas interações sociais, é intimamente investida de ideologias. Visto que as esferas são constituídas de sistemas de normas sociais (BAKHTIN, 1981), sua regularização e legitimação se constroem por determinadas ideologias. Para Bakhtin (1981), o signo é essencialmente ideológico, já que “não pode entrar no domínio da ideologia, tomar forma e aí deitar raízes senão aquilo que adquiriu um valor social” (p. 45).

Sociedade, discurso e ideologia se constituem mutuamente. Dessa inter-relação, os gêneros funcionam como formas típicas de ações sociais, que investidos de ideologias, retomam e reproduzem os valores sociais nas diversas interações. O discurso que se produz nos gêneros encobre não apenas índices de valores ideológicos da situação imediata da interação, como também da situação mais ampla da qual a interação

e a esfera de comunicação fazem parte. Dessa forma, aspectos históricos e culturais se relacionam com as ideologias, regulamentando os diferentes discursos materializados nos gêneros. Para Bakhtin (1981, p. 31), “tudo que é ideológico possui um significado e remete a algo situado fora de si mesmo. Em outros termos, tudo que é ideológico é um signo. Sem signos não existe ideologia”.

Sob essa perspectiva, “a riqueza e diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana”. (BAKHTIN, 2003 p.262). Os gêneros secundários são direcionados às circunstâncias mais complexas de interação, enquanto os primários seguem contextos mais cotidianos e prosaicos de formação. Dessa relação entre gêneros primários e secundários, Bakhtin (2000) propõe que, “os gêneros secundários absorvem e transmutam os gêneros primários (simples) [...]. Os gêneros primários, ao se tornarem componentes dos gêneros secundários, transformam-se dentro destes [...]”. (p.282).

Bakhtin argumenta que a importância na distinção entre e exploração de gêneros primários e secundários está a favor da compreensão da natureza de formação dos enunciados e a problemática da inter-relação entre língua (gem), ideologias e visões de mundo. Em adição, o estudo dos gêneros primários e secundários e suas transmutações servem para compreendermos as determinações das esferas sociais e suas normatividades, além de contribuir para a exploração das particularidades dos gêneros.

Assim, ao se tratar do ensino da língua escrita dentro deste modelo teórico, devemos olhar para um tópico desenvolvido na escrita de um estudante como parte do comentário escolar ou social. Nesse sentido, para que haja a qualidade de escrita, é necessário, primeiramente, que as questões principais envolvidas em um determinado tópico sejam compreensíveis para o escritor. Em segundo lugar, a escrita precisa ser vista dentro do contexto social e intelectual dos alunos: conhecer as possibilidades intelectuais para quem foi atribuído determinado tópico de atividade; observar se a sequência do conteúdo proposto na atividade escrita está de acordo com o nível intelectual do grupo de alunos; ter clareza sobre as instruções e sobre as expectativas do instrutor em relação ao que espera do texto produzido etc. Por último, é relevante que o professor tenha a consciência de que a tarefa de escrever é difícil, tendo em vista que o escritor tem que encontrar sua própria voz, além de precisar sintetizar muitas outras vozes que se entrecruzam permanentemente nos textos que circulam socialmente.

Dessa forma, este modelo teórico propõe que o ato de escrita esteja envolvido em um contexto social como um todo, ou seja, quando alguém escreve, está respondendo a múltiplas vozes presentes em múltiplos textos, sendo a escrita, portanto, parte de um diálogo mais amplo. Assim, uma parte da escrita é construída socialmente como parte de uma comunicação social.

Devemos aqui ressaltar dois pontos sobre o que está sendo proposto por este modelo teórico: a) a intertextualidade em um sentido mais amplo é baseada em nossa capacidade de inferenciar a partir de informações presentes no texto (intratextualidade) e a partir de informações de nossa experiência anterior e/ou daquelas advindas de discursos orais ou escritos registrados em nossa memória cognitiva e b) o cuidado que se deve ter ao se usar o termo *diálogo*. Quando tratamos do discurso materializado em um texto oral ou escrito, o diálogo representa sempre a possibilidade de que diferentes referentes assumam o *eu* e o *tu* no processo comunicativo. Fora isso, o que ocorre é um esforço muito complexo por parte do leitor/ouvinte de compreender o que o orador/escritor está querendo transmitir. Por essa razão, a compreensão do que está sendo transmitido dependerá sempre de vários fatores que envolvem a textualidade, os quais serão discutidos abaixo.

2.1.2 Escrita como produto: as principais características da textualidade

O modelo teórico que propõe observar a escrita pelo produto se volta para a materialidade do texto. Por um longo tempo, o estudo do texto tomou como objeto de análise os recursos linguísticos até o nível da sintaxe, passando, posteriormente, para os elementos linguísticos responsáveis pela coesão e coerência textual. Com o desenvolvimento das pesquisas linguísticas, o texto passou a ser observado e descrito como um conjunto formado por diversos aspectos que se inicia em um nível pragmático – a intenção e a adequação pragmática - e se estende à materialidade linguística e textual.

Embora o modelo teórico de que estamos tratando nesta seção trate apenas da escrita como produto, ou seja, a sua materialidade linguística, nós, aqui, vamos expandir essa visão, tendo em vista que dentro das discussões mais atuais sobre a escrita já não se podem deixar de lado questões de ordem pragmática que influenciam de maneira abrangente a escolha não só dos elementos sistêmico-linguísticos, mas tam-

bém dos tipos de textos e gêneros textuais específicos para cada ato de escrita. Assim, o produto eficaz da escrita envolve muito mais que a sua materialidade: envolve conhecer e dominar aspectos que estão muito aquém e além do próprio produto. Nesse sentido, de um modo geral, entre esses aspectos da textualização estão os aspectos da adequação pragmática, a coesão e a coerência, a intertextualidade e a polifonia e a densidade lexical, elementos esses que constituem o que seja um gênero textual. Esses aspectos serão discutidos seguindo a tendência atual dos estudos da Linguística textual.

De acordo com Koch e Travaglia (2007 [1990]), um texto

será entendido como uma unidade linguística concreta (perceptível pela visão ou audição), que é tomada pelos usuários da língua (falante, escritor/ouvinte, leitor), em uma situação de interação comunicativa, como uma unidade de sentido e como preenchendo uma função comunicativa reconhecível e reconhecida, independentemente da sua extensão. (p.8).

Nesse sentido, para que um agrupamento de informações expressas de forma oral ou escrita seja concebido como um texto, é imprescindível que os diversos aspectos a ele relacionados estejam adequadamente organizados, de tal forma que promovam o sentido esperado no ato da produção.

Marcuschi (2008), Koch (2007) e Koch; Travaglia (2007), Costa Val (1999) apresentam e discutem algumas obras seminais (BEAUGRANDE, (1997); BEAUGRANDE; DRESSER (1981); HALLIDAY; HASAN (1976)²⁶, entre outros) sobre a textualização, cujos aspectos mais relevantes estão apontados na ilustração abaixo, descritos por Marcuschi (2008):

²⁶ BEAUGRANDE, Robert. *New Foundations for a science of text and discourse: cognition, communication, and the Freedom of Accesses to knowledge and society*. Norwood: Ablex. 1997.

BEAUGRANDE, Robert; DRESSER, Wolfgang U. *Introduction to Text Linguistics*. Londres/New York: Longman, 1981.

HALLIDAY, M.A.; HASAN, R. *Cohesion in English*. London: Longman. 1976.

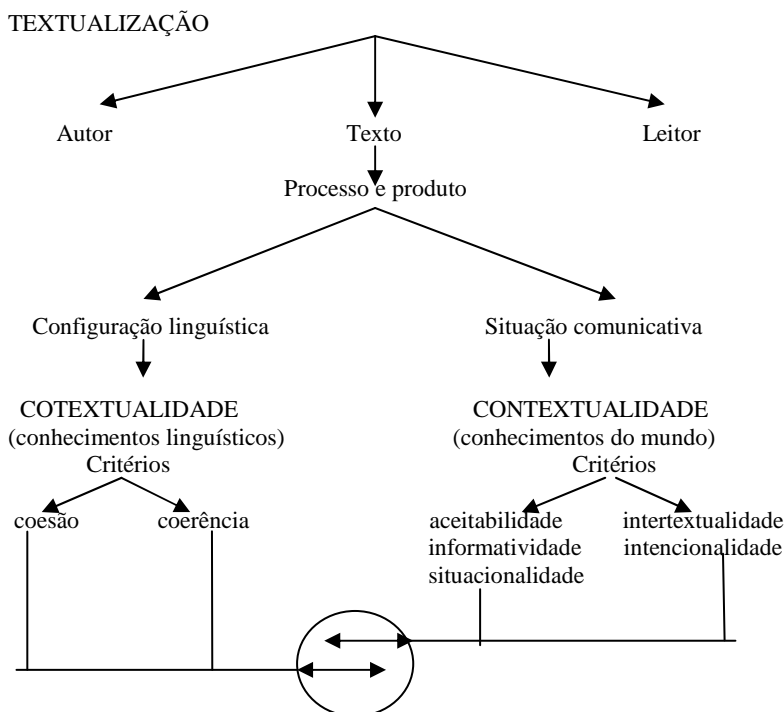


Ilustração 4 – Quadro dos aspectos da textualização

Fonte: Marcuschi (2008, p.96).

O quadro acima revela o tríplice aspecto da textualização, formado por um produtor (autor), um leitor (receptor) e um texto (o evento), entendendo-se aqui o texto não como um produto acabado, pronto, mas como um processo. Em se tratando do texto como processo e produto, há a situação comunicativa relacionada ao contexto social de produção que toma por base os seguintes critérios: intencionalidade e aceitabilidade (orientados pelo aspecto psicológico-cognitivo); informatividade (orientado pelo critério computacional-processamento); situacionalidade e intertextualidade (orientados pelo aspecto sócio-discursivo-sociedade). A outra dimensão do texto está mais relacionada aos aspectos linguísticos da coesão e da coerência (orientados pelo texto-língua).

Embora os critérios da coesão e da coerência estejam convencionalmente relacionados ao aspecto da materialidade linguística do texto,

nos estudos mais recentes sobre o texto, esses critérios extrapolam essa fronteira. De acordo com Koch (2004), na época em que a análise do texto se dava no nível transfrástico, esses conceitos eram tidos praticamente como sinônimos, porém, na sequência dos estudos

o primeiro passo foi constatar que a coesão *não* é condição necessária nem suficiente da coerência, já que esta não se encontra no texto, mas constrói-se a partir dele, numa situação interativa, bem como considerar a coerência como um fenômeno semântico, por estar ligada com as macroestruturas textuais profundas. (p.46)

Posteriormente, as análises mostraram que não se podem distinguir de forma radical esses dois critérios, isso porque há textos em que a coesão não aparece na superfície textual, mas a coerência permanece estabelecida. Atualmente propõe-se uma coerência pragmática que, segundo a autora, está relacionada, em grande escala aos atos e macroatos de fala. Postula-se então, que a coerência “se constrói por meio de processos cognitivos operantes na mente dos usuários, desencadeados pelo texto e seu contexto, razão pela qual a ausência de elementos coesivos não é, necessariamente, um obstáculo para essa construção”. (p.46) Além disso, sabemos que textos com boa qualidade coesiva podem ser incoerentes em um determinado contexto social, mas tornam-se compreensíveis quando inseridos em um contexto que os legitime. Isso pode ocorrer com determinados textos literários, que só podem ser compreendidos e aceitos dentro do universo ficcional em que se inscrevem. Muitos dos textos humorísticos também são dependentes do contexto situacional, especialmente, do contexto cultural, para que ocorra a construção do sentido esperado no interlocutor.

Assim, como vimos, um texto pode ser coerente mesmo sem a presença consistente de elementos coesivos; por outro lado, a coerência parece depender não só da materialidade linguística, mas também de outros fatores, como o uso adequado do gênero e do contexto social onde o texto circula.

Além da coesão e da coerência, os demais critérios, de acordo com Marcuschi (2008), não “podem ser tomados como princípios de boa formação textual, [...]. O importante é observá-los como princípios de acesso ao sentido textual” (p.133), isso porque a sua relevância depende da maneira como cada indivíduo opera com eles enquanto crité-

rios da textualização. Em outras palavras, eles existem por si mesmos, revelando ações linguísticas, cognitivas e sociais, mas conhecer e dominar a convergência desses aspectos podem tornar o indivíduo mais eficaz no processo de percepção e de produção do texto.

Assim, um texto é constituído de alguns critérios mais abstratos, relacionados à pragmática e outros critérios mais concretos, relacionados aos elementos sistêmico-linguísticos.

A adequação pragmática tem seu início no momento em que o indivíduo manifesta de forma consciente sua intenção ou desejo de se comunicar. A comunicação pode ocorrer por meio de diversas linguagens semióticas tais como a música, a dança, a pintura, a escultura, o cinema e a linguagem verbal. Ao tratarmos da linguagem verbal que se concretiza através de textos orais ou escritos,

É preciso, ao construir um texto, verificar o que é adequado àquela situação específica: grau de formalidade, variedade dialetal, tratamento a ser dado ao tema, etc. O lugar e o momento da comunicação, bem como as imagens recíprocas que os interlocutores fazem uns dos outros, os papéis que desempenham, seus pontos de vista, objetivo da comunicação, enfim, todos os dados situacionais vão influir tanto na produção do texto como na sua compreensão. (KOCH; TRAVAGLIA, 2007 [1990]).

2.1.2.1 Intencionalidade

A intencionalidade está relacionada ao desejo ou à intenção do produtor no momento em que se propõe produzir um determinado texto, ou seja, o que ele pretende que ocorra no receptor quando este ler o texto. Nesse sentido, todo enunciado é produzido com uma finalidade que deve ser captada, entendida pelo receptor. Para Marcuschi (2008), esse critério de análise do texto é problemático pelo próprio conceito de sujeito que encerra em si, tendo em vista que reflete “o sujeito como se fosse dono do conteúdo e como se ele fosse uma fonte independente e a-histórica” (p.127). Dessa forma, esse critério deve ser entendido apenas como a intenção do produtor sobre o desejo de agir sobre o receptor, isso porque há inúmeros fatores que podem fazer com que a intencionalidade não seja captada pelo receptor.

2.1.2. 2 Aceitabilidade

A aceitabilidade diz respeito ao modo como o receptor recebe o texto; se o compreende como uma configuração coesa e coerente plena de significado, embora possa haver algum tipo de tolerância para a depreensão do sentido quando há o claro desejo por parte do leitor em participar do processo comunicativo. Esse critério de textualidade, segundo Marcuschi (2008, p.128) “parece ligar-se a noções pragmáticas e ter uma estreita interação com a intencionalidade”, isso porque a aceitabilidade se processa “na medida direta das pretensões do próprio autor que sugere ao seu leitor alternativas estilísticas ou gramaticais, que buscam efeitos especiais”. (p.128) Isso ocorre em muitos casos em que usos linguísticos podem ser considerados agramaticais ou inadequados em alguns contextos de uso, mas aceitos em outros, quando produtor e receptor acordam entre si sobre essa possibilidade.

2.1.2.3 Informatividade

O critério da informatividade diz respeito, de acordo com Koch (2004). “à distribuição da informação no texto e, por outro, ao grau de previsibilidade/redundância com que a informação nele contida é veiculada”. (p.41) Para uma boa qualidade textual, deve haver um equilíbrio entre a informação dada e a nova, isso porque um texto construído apenas com informações já conhecidas, torna-se circular, sem sentido, tendo em vista a relevância da progressão temática e textual para a construção do sentido. Por outro lado, se o texto for construído somente com informações novas, torna-se difícil a construção de sentido, pela ausência de âncoras sobre as quais o processamento deve ocorrer.

No que diz respeito ao grau de previsibilidade/redundância, um texto deve ser construído, primeiramente, levando em conta a possibilidade de aceitação do interlocutor no que diz respeito às realizações tanto no nível conceitual quanto formal (COSTA VAL, 1999). Caso um texto apresentar informações com grau de previsibilidade abundante, ele se torna menos informativo, tendo em vista a reduzida quantidade e qualidade de informações novas, tornando-se, assim, a sua recepção desinteressante.

Por outro lado, um discurso com grau médio de previsibilidade, torna-se mais informativo, porque, embora necessite de um maior esfor-

ço para o processamento, torna-se mais interessante, mais envolvente. Porém, se as informações contidas no texto apresentarem um grau máximo de informatividade, se forem totalmente desconhecidas, é provável que o interlocutor rejeite a recepção do texto, tendo em vista a dificuldade para o seu processamento. Por essa razão, o ideal é que o texto apresente um nível médio em relação ao grau de informatividade, orientando o interlocutor através das informações que lhe são conhecidas e as que lhe são novas, motivando-o ao desenvolvimento cognitivo, embora isso possa exigir-lhe um pouco de esforço.

2.1.2.4 Situacionalidade

A situacionalidade é o critério que busca relacionar o evento textual a uma situação contextual (social, cultural, ambiental etc.). O texto é uma unidade em funcionamento, por isso, a sua realização ocorre somente se obedecer aos fatores que o tornam relevante em uma determinada situação social, tendo em vista que “figura como uma ação dentro de uma situação controlada e orientada” (MARCUSCHI, 2008, p.129).

É relevante, ainda segundo esse autor, que não se confunda esse critério textual com o conceito de contextualidade, isso porque o contexto é um dos aspectos centrais da construção da situacionalidade, embora não se distinga dela. Ao mesmo tempo, de uma forma mais restrita, a situacionalidade é uma forma específica de o texto “se adequar tanto a seus contextos como a seus usuários” (p.129). Por todas as especificidades relacionadas aos demais critérios de textualidade, o critério da situacionalidade se torna redundante se visto de forma isolada.

2.1.2.5 Intertextualidade

A intertextualidade diz respeito às relações existentes entre um texto e outros textos que já circularam socialmente. Isso significa dizer que nenhum texto é construído de forma isolada e solitária. Koch (2004, 2008) trata desse critério de textualidade distinguindo-o em intertextualidade em sentido amplo e intertextualidade em sentido restrito.

A intertextualidade em sentido amplo pode ser relacionada com o termo interdiscursividade, gerado na análise do discurso. Isso significa que um discurso sempre surge sobre um discurso já conhecido socialmente. Além disso, a construção de sentido do discurso sob um ângulo sócio-semiológico (VERÓN, 1980²⁷) deve considerar três dimensões de intertextualidade: a) as operações intertextuais no interior do mesmo universo discursivo (ex.: cinema); b) o princípio da intertextualidade ocorre também entre diferentes universos discursivos (ex.: cinema e televisão); e c) o processo de produção de um discurso ocorre através da relação intertextual com outros discursos autônomos que embora presentes não são marcados na superfície no texto produzido. Nesse caso, há uma dificuldade natural de identificar a origem do discurso.

Outro aspecto da intertextualidade em sentido amplo está relacionado às propriedades formais ou estruturais comuns a determinados gêneros de textos ou tipos de textos. Tais propriedades são socialmente adquiridas e armazenam-se na memória dos usuários sob a forma de esquemas textuais ou superestruturas de textos (VAN DIJK; KINTSCH, 1983²⁸), os quais desempenham grande relevância no processamento da produção e análise do texto.

Para Koch (2008), a intertextualidade em sentido restrito diz respeito “a relação de um texto com outros textos previamente existentes, isto é, efetivamente produzidos”. (p.62) Nesse sentido, a relação entre os textos pode se dar através de:

- a) conteúdo X de forma/conteúdo – a intertextualidade de *conteúdo* ocorre entre textos científicos de uma mesma área ou corrente de conhecimento, tendo em vista que servem de conceitos e expressões comuns já anteriormente definidos; em matérias na mídia em geral no mesmo período, sobre um mesmo tópico em evidência; entre diferentes matérias em um mesmo jornal sobre um mesmo assunto; entre textos literários de uma mesma escola ou gênero. A intertextualidade de *forma/conteúdo* ocorre quando “um autor de um texto imita ou parodia” outro texto, a fim de promover em seu próprio texto determinados “efeitos específicos, estilos, registros ou variedades de língua”. (p.63);
- b) explícita X implícita - a intertextualidade ocorre de forma explícita quando há citações do texto-fonte através do discurso rela-

²⁷ VERÓN, E. *A produção de sentido*. (trad. bras.). São Paulo: Cultrix, 1980.

²⁸ VAN DIJK, T. A. ; KINTSCH, W. *Strategies of discourse comprehension*. Nova Iorque: Academic Press, 1983.

tado, nas citações e referências; nos resumos, resenhas e traduções; na retomada do texto do outro para encadeá-lo no próprio texto ou questioná-lo. A intertextualidade implícita se dá sem citação da fonte, nesse caso cabe ao interlocutor “recuperá-la na memória para construir o sentido do texto, como nas alusões, na paródia, em certos tipos de paráfrase e de ironia”. (p.63);

c) das semelhanças X das diferenças – a intertextualidade por semelhança ocorre quando o autor incorpora o intertexto a fim de seguir-lhe a linha argumentativa, por outro lado, a intertextualidade das diferenças, incorpora determinado intertexto com o fim de distanciá-lo, demonstrando os pontos negativos que o envolvem ou, em muitos casos, para questioná-lo sobre determinados aspectos (paródia, ironia, estratégia argumentativa da concessão ou concordância parcial);

d) com intertexto alheio, com intertexto próprio ou com intertexto atribuído a um enunciador genérico - a intertextualidade ocorre não somente com o intertexto alheio, mas também com o intertexto próprio e ainda com o intertexto atribuído a um enunciador genérico, aqui entendido como texto extraído dos provérbios, frases feitas, ditos populares. Pelo fato de ocorrer a repetição de determinada informação, o conteúdo passa a ser aceito como um saber comum, uma verdade coletiva.

Nesse sentido, as diversas características da intertextualidade podem ser entendidas como um fator relevante da coerência textual. Ampliamos, abaixo, os estudos relacionados às vozes que constituem o texto.

2.1.2.6 Polifonia

O termo polifonia foi disseminado nos estudos da linguagem, inicialmente, por Bakhtin [1929] na obra *Problemas da Poética de Dostoiévski* (1981, 2002), ao analisar as relações dialógicas presentes nos enunciados dos textos literários. Para a corrente da Análise Dialógica do Discurso (ADD), todo enunciado pressupõe relações dialógicas, pois os enunciados se formam não só na interlocução, mas, principalmente, na cadeia contínua com outros enunciados, sendo que é nessas relações que emerge a significação.

Em outras palavras, para essa corrente, o foco das relações dialógicas não está na ordem da língua como sistema, mas sim na ordem do

discurso, o qual se constrói a partir da cadeia de outras enunciações, as quais se confrontam no espaço social das diferentes interações comunicativas.

É sob essa perspectiva que Bakhtin (2003) afirma que discurso é a língua em sua realização viva e concreta, isto é, é a língua em sua mediação social, histórica e cultural, veiculadora de sentidos, projetada não apenas por recortes e redimensões valorativas, mas essencialmente por imagens ideológicas, que refletem e refratam realidades. Em outras palavras, o discurso atua sobre os valores sociais, ao mesmo tempo em que é influenciado pelas ideologias que circulam socialmente. Dessa forma, podemos compreender que, para o autor, o discurso se produz nos modos de ver e conceber o real (ideologias), não apenas discursivizando esses modos, mas, em adição, reconstituindo-os e os reelaborando enquanto mediadores das diversas situações interativas.

Ao tratar das questões que envolvem o termo dialogismo no discurso literário, o autor traz a tona os conceitos de *autor* e *autoria*, conceitos esses que perpassam efetivamente quase todas as obras de Bakhtin. Para Faraco (2008, p. 37), “trata-se de tema que envolve uma extensa elaboração de natureza filosófica e que conheceu diferentes desdobramentos a cada novo retorno a ele.” Bakhtin (2002), ao tratar dos enunciados literários, salienta a distinção entre autor-pessoa (autor empírico) e autor-criador, pontuando que aquele se apresenta como o escritor, o artista, enquanto este se posiciona discursivamente como elemento constituinte (estético e formal) da obra. Com isso, essas duas instâncias constitutivas de autoria (o empírico e o estético) são inter-relacionáveis e mutuamente autocontidas.

Para Bakhtin, a posição discursiva da autoria está intimamente relacionada ao gênero do enunciado, ou seja, cada gênero de discurso possui uma autoria autorizada. “A forma de autoria depende do gênero do enunciado. Por sua vez, o gênero é determinado pelo objeto, pelo fim e pela situação do enunciado”. (BAKHTIN, 2000, p. 389).

Com esse termo, Bakhtin busca observar as relações dialógicas no processo da enunciação, porém, no decorrer dos estudos linguísticos, Ducrot (1987[1984]) passou a desenvolver estudos da polifonia no interior dos enunciados, nos quais no discurso de um mesmo enunciator é possível perceber várias vozes.

O trabalho de Ducrot (1987 p. 190-195) mostra a identidade polifônica da fonte responsável pelo enunciado, distinguindo-a em três categorias: a) o escritor, produtor empírico do enunciado, denominado também de sujeito falante - indivíduo cujo trabalho físico e mental permite a produção do texto; b) o *eu* enunciator - aquele que, como enunciator,

se coloca na origem da referência dos embleantes discursivos marcados no texto, como é o caso do referente nominalizado pelos pronomes pessoais *eu* e *nós*; pronomes adverbiais de tempo *agora*, *hoje*, *este dia*, *esta semana*, *este mês*, etc. e de lugar *aqui*, *neste local*, etc. e c) o locutor - responsável pelo ato ilocutório (de fala, de discurso), tendo em vista que cada enunciação realiza um ato (afirmação, promessa, ordem, etc.) o qual modifica as relações entre os interlocutores. No discurso literário esse papel cabe ao *autor* que, nas narrativas, apresenta-se, muitas vezes, como o *narrador*.

O locutor pode ser distinguido em duas diferentes instâncias: o locutor (L) – o locutor como responsável pela enunciação, é considerado apenas do ponto de vista de sua atividade enunciativa, enquanto ser do discurso. Já o locutor (λ) – o locutor enquanto ser do mundo. Essa designação ocorre, tendo em vista o fato de este poder possuir propriedades que o diferem do locutor (L), por isso, constituindo-se como um ser do mundo.

Maingueneau (2001 [1986], 2008 [1998]) reapresenta esses conceitos e para melhor exemplificar essas duas instâncias (MAINGUENEAU, 2001) discute como o *ethos* ou a *interjeição* atuam na polifonia. Para esse autor, esses dois elementos funcionam como uma representação não enunciada, mas vivida pelo próprio locutor L. Quando um locutor enuncia dentro de um discurso “Eu estou aliviado”, implica-se aí o locutor λ , “o ser do mundo designado pelo locutor, atribui-se-lhe uma certa propriedade, independente da enunciação” (p.91), isso porque, ao tomar a palavra e se enunciar, não necessariamente seja verdade que haja uma sensação de alívio. Por outro lado, “dizer “ufa”, é *proferir uma enunciação alivada*, apresentar sua enunciação como efeito imediato ao sentimento de alívio; neste caso, é o locutor L que está envolvido” (p.91, grifos no original). Em outras palavras, a enunciação de uma interjeição ocorre quando efetivamente há a sensação ou sentimento que envolve tal ocorrência, porém, pode-se enunciar a sentença “eu estou aliviado” sem parecer aliviado. Nesse sentido é que a interjeição funciona como uma teatralização do próprio corpo do enunciador ou locutor (L).

Na polifonia o *ethos* também representa o Locutor (L). De acordo com o autor, a noção do *ethos* provém da retórica clássica e, em essência, representa o caráter moral, a prudência, a virtude, a benevolência. Assim, essas características fazem parte de forma intrínseca no homem de bem. Quando ele se enuncia, sua forma própria de se comunicar vai revelar esses valores, construindo assim, a própria valoração de seu discurso. Nesse sentido o *ethos* também funciona como uma

personagem adaptada à imagem que o locutor (L) assume no ato da oratória. Assim, o *ethos* diz respeito ao locutor (L), responsável pela enunciação. Poderia ocorrer na mesma enunciação a presença do locutor (λ) com a expressão “eu sou prudente, benevolente etc.”, mas esta enunciação não garantiria a veracidade da informação, as palavras poderiam ser pronunciadas, mas não ser sentidas, não fazerem parte real da enunciação.

Para Maingueneau (2008),

na polifonia, o indivíduo que fala e se manifesta como *eu* no enunciado é também aquele que *se responsabiliza* por esse enunciado. A essa noção de *responsabilidade* associam-se dois tipos de operação: a) situar-se como fonte de *referências enunciativas*, ancorar o enunciado na situação de enunciação e b) posicionar-se como *responsável pelo ato de fala* realizado (asserção, pedido, ordem, pergunta etc.). Enunciar uma asserção, por exemplo, é apresentar seu enunciado como verdadeiro e garantir a sua veracidade. (p.138, grifos no original).

Koch em seus estudos mais recentes (2008, p. 65), ao tratar do termo polifonia, propõe, com base em Ducrot (1984), dois tipos de polifonia: a) quando, no mesmo enunciado, há mais de um locutor marcado, corresponderia ao termo intertextualidade explícita e b) quando, no mesmo enunciado, há mais de um enunciador, recobrando a intertextualidade implícita, porém de uma forma mais ampla, corresponderia à polifonia propriamente dita.

Nesse sentido, a intertextualidade em si, como vimos acima, caracteriza-se por trazer ao discurso citante, discurso citado de forma explícita. A explicitação do discurso citado pode ocorrer por meio de discurso direto ou do discurso indireto citado.

O discurso direto caracteriza-se por marcar o discurso citado de forma literal no discurso citante, dando dessa forma, uma maior autonomia ao discurso do outro. Ao separá-lo de forma clara do discurso citante, busca-se indicar que houve um ato de fala, marcando a fronteira que o separa do discurso citado. A segunda função pode ser satisfeita por meio de formas tipográficas como dois pontos, travessões, aspas e/ou itálico. A primeira função pode ocorrer por meio de verbos introdutores colocados antes do discurso direto como em (1), colocados em

oração intercalada no interior do discurso citado (2), colocados no final (3), conforme exemplos adaptados de Maingueneau (2008, p.144):

- (1) Paulo reclamou: “Está chovendo”.
- (2) *Estou precisando sair*, reclamava Paulo a todo o momento. *Mas esta chuva não passa*.
- (3) “Esta chuva que não passa desde manhã”, reclama Paulo.

No discurso direto, os verbos que introduzem o discurso são verbos neutros como *dizer*, *falar* etc. e verbos locucionários como *gritar*, *susurrar* etc.

No discurso indireto relatado, o discurso citado sofre uma transformação, ao nível de sua materialidade, para se integrar à enunciação citante, por isso, a forma clássica desse discurso é aquela em que o enunciado citado entra no campo do discurso citante como uma sentença encaixada, introduzida por um conectivo como em (4):

- (4) João reclamou o tempo todo *que* estava chovendo desde cedo naquela manhã.

Nesse discurso, a enunciação citada no campo da enunciação citante indica que é a voz citante quem comanda o processo comunicativo, marcando, dessa forma, uma atitude analítica na apreciação da fala do outro. O discurso citado é apresentado por meio de verbos introdutórios como *afirmar*, *confirmar*, *argumentar*, *alegar*, *demonstrar* etc. que interpretam a intenção comunicativa, por parte do enunciador do discurso citante, com que o discurso citado teria sido proferido.

No discurso indireto, pode-se também salientar *o dito* no discurso do outro, marcado por expressões formadas com o verbo introdutório e o encaixamento sintático como em *X dizer que*, ou para *no dizer de*, marcado nas estruturas em que aparece o uso de incisivos como *segundo X*, *de acordo com X* etc., como em (5):

- (5) De acordo com Paulo, amanhã choverá todo o dia.

2.1.2.6.1 A Polifonia propriamente dita

Na polifonia, há a representação, no mesmo enunciado, de diferentes perspectivas sem a necessidade de utilizar textos efetivamente

existentes. A voz do autor do discurso citado não aparece de forma marcada no discurso citante, ou seja, as diferentes perspectivas se enunciam de forma implícita. Há, também aqui, atitudes de adesão ou não do locutor à perspectiva introduzida polifonicamente por ele. A adesão (L=E1) ao discurso do outro pode ocorrer de diversas maneiras como veremos abaixo. Os exemplos aqui apresentados foram extraídos de Koch (2008, p. 66 em diante):

A pressuposição

- (6) Mariana continua apaixonada por Rafael.

Aqui há o enunciador E1 responsável pelo pressuposto [Mariana se apaixonou em tempo passado pelo Rafael] e o enunciador E2 responsável pelo conteúdo posto. [Mariana é apaixonada pelo Rafael nos dias atuais].

O parafraseamento – esse recurso é muito comum em letras de músicas como é o caso do nosso hino nacional, que, em algumas partes, parafraseia, de alguma forma, trechos da Canção de Exílio de Gonçalves Dias.

Argumentos por autoridade – quando o locutor por identificar-se com a voz de um enunciador, a encena por meio de:

- a) enunciados conclusivos provindos de ditos populares ou provérbios:

- (7) Ele é dessas pessoas desmesuradamente ambiciosas, portanto vai acabar ficando sem nada (quem tudo quer tudo perde).

- b) certos enunciados introduzidos por *não só, mas também*. Neste caso, a informação inserida na expressão *não só* não é apenas de responsabilidade do locutor.

- (8) Vejam nossas ofertas. Temos produtos *não só* baratos, *mas também* duráveis. (É relevante que o calçado seja barato para uma boa oferta).

- c) enunciados em que ocorre o uso metafórico do futuro do pretérito. Aqui o locutor adere ao fato, mas sem assumir a responsabilidade pelo fato.

(9) Novas reformas *estariam* sendo cogitadas pelo governo. Já é tempo de por as mãos na massa.

d) enunciados introduzidos pelas expressões *parece que, segundo X* etc. aos quais se encadeia um posicionamento pessoal:

(9) *Parece que* vamos ter uma mudança na política econômica. Há muito tempo ela estava se fazendo necessária.

Não adesão ao discurso - Há situações discursivas em que locutor não adere à perspectiva polifonicamente introduzida no discurso citante. A não adesão ao discurso implícito pode ocorrer por:

a) negação linguística - visa a atingir o próprio locutor de enunciado oposto:

(11) L₁: Pedro deixou de beber (E₁ = Pedro bebia)
L₂: Pedro não deixou de beber, ele nunca bebeu (L=E₂)

a') negação polêmica – aqui se encenam dois enunciadores:

(12) Pedro não é trabalhador; ele é até preguiçoso. (L=E₂)
(E₁=Pedro é trabalhador)

Neste caso, o E₁ produz o enunciado afirmativo e o E₂=L o contradiz.

b) enunciados introduzidos pela forma especial por expressões como *ao contrário, pelo contrário*:

(13) Luísa não é uma amiga leal; pelo contrário, tem-se demonstrado pouco confiável.
(E₁= Luísa é uma amiga leal)

Nesta sentença, a segunda informação não se opõe efetivamente ao segmento anterior, que apresenta a mesma orientação argumentativa, mas à perspectiva do enunciador E₁, polifonicamente introduzida.

c) aspas de distanciamento - esta informação não linguística marca tanto o uso como a menção do termo ou expressão aspeada:

- (14) [...] O regime militar teve a longevidade que teve por causa dessa resignação com o ‘possível’- uma postura eternizada por Ulisses Guimarães. (Fernando Rodrigues, “ACPMF e o ‘possível’”, Folha de São Paulo, 16/07/1996, 1 -2).

Neste exemplo, encena-se um primeiro enunciador (E_1), responsável pelo uso do enunciado, e um segundo enunciador ($E_2=L$), que menciona aspeando o que diz o primeiro. Esse gesto tem a função de distanciar-se, ou seja, de eximir-se da responsabilidade sobre o que está sendo dito pelo primeiro enunciador.

De acordo com Koch (2008, p.69), com base em Authier (1981²⁹), as aspas assumem várias funções de distanciamento: de diferenciação, de condescendência, de proteção, de ênfase, de questionamento ofensivo ou irônico e pedagógicas.

d) alteração na forma ou no conteúdo de provérbios, *slogans* ou frases feitas.

- (15) Quem vê cara, não vê Aids.

Esta estratégia é muito utilizada na publicidade: tem por objetivo a captação ou a subversão da idéia presente no dito popular, com o fim de promover o humor ou o choque.

e) Contrajunção – tem a função de introduzir a perspectiva de outro enunciador E_1 , genérico ou representante de um grupo, ao qual se opõe o segundo enunciador, com o qual o locutor se identifica ($E_2=L$), como nos exemplos abaixo:

- (16) O candidato não é brilhante, mas é honesto.
 (17) Francisco é inteligente, mas não serve para o cargo.
 (18) Devemos ser tolerantes, mas há pessoas que eu não suporto!

Neste caso, o locutor acolhe no próprio discurso o ponto de vista de E_1 , dá-lhe certa legitimidade, admitindo-o como argumento possível para

²⁹ AUTHIER, J. Paroles tenues à distance. In: _____. *Materialités discursives*. Presses Universitaires de Lille, 1981.

determinada conclusão, para posteriormente, apresentar uma perspectiva contrária.

f) enunciados comparativos - os enunciados comparativos têm função argumentativa por isso, analisam-se sempre com uma estrutura em tema e comentário:

- (18) “Tão importante quanto o sucesso concreto do plano – ou seja, a inflação baixar de verdade – é a percepção do sucesso. Explicando o melhor, é a confiança de que os preços estão mesmo sob controle.” (Gilberto Dienenstein, “Um tiro contra Lula”, *Folha de São Paulo*, 08/06/1994)

Nesta sentença, a perspectiva de que o mais importante é a *percepção do sucesso* opõe e torna-se mais relevante à informação introduzida de forma polifônica, de que o importante é o *sucesso concreto do plano*.

Como podemos ver, através dos tópicos e exemplos trazidos, há certas nuances que permeiam o conceito de intertextualidade, diferenciando-se do que seja o termo polifonia.

2.1.2.7 Coesão

A coesão textual ocorre por meio de dois processos: a coesão referencial (progressão temática) e a coesão sequencial. O primeiro processo é responsável por apresentar no texto o referente do mundo e promover a sua progressão no decorrer do discurso materializado no texto. A referenciação e a progressão referencial organizam-se por meio de formas remissivas referenciais e formas remissivas não referenciais. A coesão sequencial diz respeito ao processo de progressão do texto como um todo, ao encadeamento de suas partes, sentenças, períodos, parágrafos etc. Ocorre por meio da recorrência de determinados termos ou estrutura e por meio de operadores conectivos.

2.1.2.7.1 Coesão referencial (*referenciação e progressão temática*)

A referenciação inicia-se pela discretização, momento em que destacamos, em meio a tantos outros, o objeto sobre o qual queremos discursivisar. No processo de discursivização, o objeto-de-discurso constrói-se progressivamente, através da inserção de novos aspectos e propriedades, ou pela supressão de aspectos já existentes, a tal ponto de ele poder se associar com outros objetos ao integrar-se em novas configurações, podendo vir, em muitos casos, a se constituir em novos objetos. (KOCH, 2004, 2005, 2009)

De acordo com Koch (2004, p.62), o objeto-de-discurso pode ser referenciado por meio de três estratégias: a) a construção ou ativação de um objeto, através da expressão linguística que o representa, é posta em foco na memória de trabalho preenchendo um nódulo cognitivo na rede conceitual no modelo de mundo textual; b) a reconstrução ou reativação de um nódulo já presente na memória discursiva é reintroduzida na memória de trabalho, por meio de uma forma referencial, de modo que o objeto-de-discurso permaneça em foco, ou seja, saliente e c) a deslocalização ocorre quando o objeto em foco é colocado de lado, tendo em vista, a introdução de um novo objeto-de-discurso na memória operacional. Essa ocorrência pode causar ambiguidade no discurso, caso a reativação não especifique qual dos dois objetos-de-discurso está sendo referido.

A inexistência de uma âncora no co-texto ou no contexto implica a ativação de um objeto-de-discurso totalmente novo no texto, que demandará a constituição de um endereço cognitivo na memória do interlocutor e, ao ser ativado por uma expressão referencial, promove uma categorização desse referente.

A ativação ancorada ocorre quando um objeto-de-discurso, ao ser introduzido no texto, consegue estabelecer uma relação de associação e ou inferenciação com elementos existentes no co-texto (no texto) ou no contexto (fora do texto) sociocognitivo. A autora propõe que essa ativação ocorra através de a) anáforas associativas; b) anáforas indiretas e c) nominalizações. As anáforas associativas são as que promovem relações metonímicas com sentido de ingrediente, tal como ocorre quando relacionamos as expressões referenciais³⁰ como *as páginas*, *os capítulos* ao

³⁰ Usaremos aqui “expressão referencial” (emprestada dos estudos gerativistas) para formas nominais que tenham como núcleo um nome (substantivo), mesmo que tais formas sejam

nome *livro*. Anáforas indiretas caracterizam uma relação indireta que se estabelece de forma inferencial, tomando dados do co-texto, tal como as expressões referenciais *as pichações* e *as gangues*, nas quais a relação de sentido depende do conhecimento compartilhado entre os interlocutores como vemos no exemplo (1) de Koch (2004, p.65):

- (1) Há alguns anos, *as pichações* que passaram a borrar casas [...], conforme a reportagem, *as gangues* reúnem-se semanalmente com hora e local marcados. [...].

A construção de sentidos deste texto por meio da leitura requer que o leitor, pela experiência de mundo, consiga relacionar essas duas expressões, ou seja, se o leitor participar de um entorno social em que pichadores de prédios agem em grupos denominados *gangues*, quer essa participação implique vivência direta, quer implique inserção em um contexto cultural mais amplo de que tais grupos sejam parte.

As expressões referenciais denominadas *nominalizações* não ativam um referente específico, mas sim, referentes textuais abstratos como *estado, fatos, eventos, atividades* etc (2). São assim, “rotulações, resultantes de encapsulamentos operados sobre predicados antecedentes ou subseqüentes, ou seja, sobre processos e seus actantes, os quais passam a ser representados como objeto-acontecimento na memória discursiva dos interlocutores”. (KOCH, 2004, P.66).

- (2) Depois de longas horas de debate, os congressistas conseguiram chegar a *uma decisão*: adiar, por algum tempo, a reforma, até que se conseguisse algum consenso quanto aos aspectos mais relevantes.

A expressão referencial *uma decisão* está ativando não um referente específico, mas sim o evento de *adiar a reforma*.

Dessa forma, a referenciação ou as referências textuais são construídas no processo discursivo, sendo que muitos referentes são objetos-de-discurso construídos no modelo textual. Em termos gerais, segundo Marcuschi (2008. p.109), a progressão discursiva sobre um referente pode ser construída através de *formas remissivas*, ou seja, processo pelo qual uma forma remete a outra, papel esse cumprido pela anáfora. As *formas remissivas referenciais* se materializam por meio de

constituídas apenas pelo próprio núcleo, como veremos logo a seguir. Outra forma de referir é por pronomes ou nomes próprios.

uma expressão referencial propriamente dita, ou seja, “são todos os elementos linguísticos que estabelecem referências a partir de suas possibilidades referidoras. [...] Em semântica, diríamos que se trata de itens lexicais plenos”. (MARCUSCHI, 2008, p. 109). Essas *formas remissivas* podem representar os sinônimos, hiperônimos, nomes genéricos, grupos nominais definidos, nominalizações, elementos metalinguísticos e elipses. Esses constituintes, por sua natureza formal, promovem a ativação de novos referentes no processo de discursivização. Em outras palavras, cada expressão referencial evoca e especifica um referente próprio representado no texto, por isso, nessas circunstâncias a relação referencial entre a anáfora e a âncora não é aleatória, mas sim, fundamentada cognitiva e discursivamente por algum tipo de associação ou outro aspecto.

As *formas remissivas não referenciais*, por sua vez, são materializadas por constituintes que não apresentam como núcleo um nome, ou seja, não são expressões referenciais. Para o autor,

trata-se de formas que não têm autonomia referencial (só referem concretamente). Eles podem de maneira mais clara correferir, isto é, estabelecer uma relação de identidade referencial com o elemento remetido. Ou então referir algo por analogia, associação, etc. Essas formas podem ser presas como no caso dos artigos, ou então livres como no caso dos pronomes. (MARCUSCHI, 2008, p. 109).

Os constituintes que assumem essa função são os artigos, pronomes adjetivos, numerais, pronomes pessoais, pronomes substantivos, advérbios pronominais, pró-formas verbais etc. Esses constituintes, geralmente, apresentam características morfossintáticas e semânticas semelhantes às do referente, permitindo apenas a sua reativação. Retomam, assim, referentes previamente introduzidos, estabelecendo uma relação de co-referência entre o elemento anafórico e seu antecedente, ou seja, há uma identidade referencial entre a anáfora e seu referente.

Em síntese, um referente ativado no modelo textual, no decorrer da progressão referencial pode ser recuperado por expressões referenciais ou por outro tipo de constituinte. Quando um referente é recuperado por formas remissivas referenciais, entende-se que ocorra a ativação de um novo referente, em consequência, dá-se sua (re)categorização. Por outro lado, quando a retomada ocorrer por formas remissivas não refe-

renciais, não há ativação de novo referente, mas apenas sua reativação, mantendo-se, assim, a mesma categorização.

2.1.2.7.2 *Coesão sequencial*

A coesão sequencial ou progressão textual diz respeito aos procedimentos linguísticos por meio dos quais se estabelecem, entre segmentos do texto (enunciados, partes de enunciados, parágrafos e sequências textuais), diversos tipos de relações semânticas e/ou pragmáticas, à medida que se faz o texto progredir. KOCH (2008 [1989], p.65).

A progressão sequencial do texto, em geral, ocorre por meio de: a) recorrência de determinados elementos linguísticos ou estruturas linguísticas e b) por meio de conectivos (articuladores) textuais.

A coesão sequencial por recorrência ocorre quando a progressão do texto se dá por meio de:

a) recorrência de termos lexicais, conforme sentença (1), extraída de Koch (2007, p.54):

- (3) [...] *das mesmas coisas* que aconteciam, *das mesmas coisas* que se diziam, *dos mesmos gestos* que se faziam [...]

De acordo com a autora, em termos gerais, não existe, uma identidade total de sentido entre os elementos recorrentes, cada um traz consigo novas instruções de sentido que são acrescentadas às do termo anterior.

b) recorrência de estruturas - paralelismo sintático – neste caso, a progressão se faz por meio das mesmas estruturas sintáticas, porém preenchidas com diferentes itens lexicais, conforme Koch (2007, p.56):

- (4) Nosso céu tem mais estrelas,
Nossas várzeas têm mais flores
Nossos bosques tem mais vida,
Nossa vida mais amores. (Gonçalves Dias)

c) recorrência de conteúdos semânticos – paráfrases. Diferentemente da recorrência estrutural acima, aqui há um mesmo conteúdo semântico apresentado sob formas estruturais diversas, conforme exemplo extraído de Koch (2007, p.56):

- (5) Em todo enunciado, fala-se de um determinado estado de coisas de uma determinada maneira: *isto é, ao lado daquilo que se diz, há o modo como aquilo que se diz é dito.*

d) recorrência de recursos fonológicos segmentais e/ou supra-segmentais – neste caso, a recorrência se dá por meio de uma invariante que pode estar relacionada ao metro, ao ritmo, à rima, à assonância, a aliterações etc. como no exemplo de Koch (2007, p.57):

- (6) O poeta é um fingidor:
Finge tão completamente
Que chega a fingir que é dor
A dor que deveras sente. (Fernando Pessoa)

e) recorrência de tempo e aspecto verbal - Koch (2007) cita Weinrich (1971³¹) para mostrar que a progressão textual pode ocorrer por meio de tempos verbais, de acordo com três características constitutivas do sistema temporal: - a atitude comunicativa – reflete diferenças entre o ato de comentar e ato de narrar. Os tempos do comentário (presente do indicativo, pretérito perfeito – simples e composto e futuro do presente) dirigem o interlocutor a uma atitude receptiva tensa, engajada, atenta, enquanto os tempos verbais do relato (pretérito perfeito simples, pretérito imperfeito, pretérito mais que perfeito e o futuro do pretérito do indicativo) direcionam “o ouvinte a assumir uma atitude receptiva relaxada, não lhe exigindo nenhuma reação direta”. (p.57); - a perspectiva – diz respeito ao tempo da ocorrência. No mundo comentado, há o tempo zero (presente); o retrospectivo (pretérito perfeito) e o prospectivo (futuro do presente). No mundo narrado, há dois tempos-zero (pretérito perfeito e imperfeito); retrospectivo (pretérito mais que perfeito) e prospectivo (futuro do pretérito em re-

³¹ WEINRICH, H. *Tempus: Besprochene und Erzählte Welt*. 2 ed. Alemã: 1971.

lação ao tempo zero); - o relevo – diz respeito ao plano do texto. Fornece instruções ao interlocutor sobre as informações principais e secundárias em um determinado texto. De acordo com a autora, no português, a indicação de relevo através do tempo verbal só ocorre no mundo narrado em que o pretérito perfeito indica o primeiro plano e o imperfeito o plano de fundo.

Vejamos um exemplo desses aspectos apresentados por Koch (2007, p.58):

- (7) O recanto era aprazível. O vento balançava suavemente as copas das árvores, os raios do sol refletiam-se nas águas do riacho e um perfume de flores espalhava-se pela clareira onde descansavam os viandantes.
De súbito, ouviu-se um grande estrondo e todos se puseram de pé, sobressaltados.

No exemplo acima, de acordo com a autora, a primeira parte do texto é estruturada com verbos no imperfeito do indicativo. Essas estruturas homogêneas indicam que se trata do segundo plano de um relato. Na segunda parte do texto, ocorre a mudança do tempo verbal para o perfeito do indicativo, assinalando a mudança de perspectiva, passando para o primeiro plano do relato, o da ação propriamente dita.

Podemos ampliar a análise do exemplo em (7), apontando outra possibilidade: a mudança de verbos especifica a oposição entre cenário e o início do evento.

Para Sciar-Cabral (2011, CP), a oposição entre relevo e fundo também se dá nos períodos compostos, entre pretérito perfeito simples (relevo) e pretérito mais-que-perfeito composto (fundo) como em *Quando o médico chegou, o doente já tinha morrido*.

Outro fator que devemos ressaltar aqui é o fato de que o tempo pretérito perfeito do tempo comentado (narrativa factual) obrigatoriamente vem acompanhado de um elemento dêitico que marca o momento da enunciação, como em *Ontem, eu fui ao cinema...* Por outro lado, no tempo narrado (narrativa ficcional), o pretérito perfeito não necessita da presença de um elemento dêitico que o liga ao enunciador, por apoiar-se em outro elemento típico deste tipo de narrativa, como em *Era uma vez uma princesa [...]. Um dia ela olhou pela janela e avistou um lindo rapaz...*

Dessa forma, todos os aspectos acima revelam processos coesivos que estabelecem relações que entre elementos para além do nível da sentença.

A outra forma de coesão sequencial ocorre por meio de conectivos. Os articuladores textuais, de acordo com Koch (2004, p.129), podem ter por função: a) relacionar *elementos de conteúdo*, buscando situar os estados de coisas de que o enunciado fala no espaço e/ou no tempo, estabelecer entre esses elementos de conteúdo relações de tipo lógico-semântico, bem como relações discursivo-argumentativas; b) organizar o texto e c) ordenar a ordem metadiscursiva.

Os articuladores de conteúdo proposicional podem ter a função de marcar no texto as relações de espaço (*defronte a, lá fora, aqui dentro etc.*); relações de tempo (*depois, antes, já, agora etc.*); relações lógico-semânticas de: causa (*por causa de, em razão de, etc.*), de condição (*se, caso, etc.*), de finalidade (*para, a fim de, de modo a etc.*), disjunção inclusiva e exclusiva (*isso ou aquilo*), etc.

Os articuladores discursivo-argumentativos operam com dois atos de fala em que o segundo toma o primeiro como tema com a finalidade de justificá-lo (*pois, isto é, etc.*), contrapor-lhe (*mas, porém, todavia etc.*) ou adicionar-lhe (*e, também, além disso etc.*) argumentos; generalizar (*em geral etc.*), especificar, concluir (*dessa forma, com isso etc.*) a partir dele, comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor a concordância etc.” (KOCH, 2004, p.131).

Os articuladores com função de organizar o texto extrapolam a enunciação para promover comentários pessoais sobre a própria enunciação com o fim de organizar o texto de forma linear (*em primeiro lugar, primeiramente, finalizando, de maneira secundária etc.*) ou amarram o texto promovendo sua continuação (*então, aí, daí, agora, aí então*). Embora estes últimos articuladores sejam mais recorrentes em textos falados, é comum encontrá-los nos textos escritos como mais uma forma de orientar o leitor para a organização das informações.

Os articuladores metalinguísticos servem para introduzir comentários que podem ser sobre a forma ou modo de formulação do enunciado, ou sobre a própria enunciação. Esses articuladores podem ser:

- a) modalizadores – esses elementos caracterizam-se como: - aléticos - referem à necessidade ou possibilidade da própria existência dos estados de coisas no mundo (*é impossível*); - epistêmicos – assinalam o comprometimento/engajamento do locutor com relação ao seu enunciado (*evidentemente, não há como negar, é certo, parece sensato, obviamente, talvez, aparentemente etc.*); -

deônticos – indicam o grau de imperatividade/facultatividade atribuído ao conteúdo proposicional (*é indispensável, opcionalmente, é preciso, se possível* etc.); - axiológicos – expressam uma avaliação dos eventos, ações, situações a que o enunciador faz menção (*curiosamente, mais uma vez, inexplicavelmente, diligentemente* etc.); - atitudinais ou afetivos – encenam a atitude psicológica com que o enunciador se representa diante dos eventos de que reporta o enunciado (*lamentavelmente, desgraçadamente, infelizmente* etc.); - atenuadores – buscam preservar as faces dos interlocutores (*talvez fosse melhor, ao que me parece, no meu modesto modo de entender, creio que, ainda é cedo, parece sensato* etc.); - delimitadores de domínio – explicitam o âmbito dentro do qual o conteúdo do enunciado deve ser verificado (*geograficamente falando, em termos linguísticos* etc.); - comentadores - explicitam a forma como o enunciador se representa perante o outro no ato de enunciação (*falando francamente, honestamente* etc.);

b) metaformativos - por meio dos elementos metaformativos, o locutor procede a reflexões sobre a forma do dito. Costumam vir introduzidos por marcadores que indicam o tipo de função que desempenham, entre as quais estão: - sinalização de busca de denominações que, ao medirem duas opções, indicam que a segunda é mais apropriada do que a primeira (*mais precisamente, sobretudo, isto é, quer dizer, ou* (alternativo) etc.); - indicação de um texto – marcam o estatuto de um segmento textual em relação aos anteriores (*em síntese, em suma, resumindo, em acréscimo a, em oposição a, para terminar* etc.); - introdução de tópico – marcam a introdução de tópico os articuladores (*quanto a, em relação a, no que diz respeito a, a respeito de, no que tange a, no que concerne a, com referência a, relativamente a* etc.); - interrupção e reintrodução de tópico – fazem a digressão do que já foi exposto no tópico (*é interessante lembrar que, voltando ao assunto do humor* etc.); - nomeação do tipo do ato discursivo que o enunciado pretende realizar (*a título de esclarecimento/de comentário, de crítica... cabe a pergunta, cabe a indagação* etc.);

c) metaenunciativos – os articuladores metaenunciativos introduzem enunciados que atuam no âmbito da própria atividade enunciativa, ou seja, a instância da enunciação é inserida no enunciado, tornando-os simultaneamente eventos e objetos de menção

(digamos assim, podemos dizer assim, por assim dizer, como se diz habitualmente, vamos dizer assim, um assunto que nos toca particularmente etc. (KOCH, 2004, p.140).

A coesão textual, como podemos observar acima, é construída por uma quantidade bem elevada de elementos linguísticos que juntos constroem o sentido do texto contribuindo, dessa forma, em grande escala, para a coerência textual.

2.1.2.8 Coerência

Os estudos mais recentes que tomam como objeto de análise o texto, como vimos acima, já não trabalham com os termos coesão e coerência como se fossem o mesmo aspecto da textualidade. São, por isso mesmo, duas formas diferentes de observar a textualidade. Isso quer dizer que a coerência não se realiza como movimento sucessivo de enunciado para enunciado e numa relação de elemento para elemento. “A coerência não é uma realização local, mas global, embora possa ter, em muitos casos, um desenvolvimento local. Nisso, se distingue de forma clara da coesão textual. (p.129).

Dentro dessa perspectiva, o texto não se dá apenas como um conjunto de tópicos que se unem na sequência de enunciados. As evidências a partir do texto (enunciados, itens lexicais, saliências etc.) devem entrar em ação no conjunto dos conhecimentos do receptor para atuarem na construção do sentido final do texto. As macroestruturas geram ou propiciam sentidos globais (expectativas que orientam a leitura desde o seu início). As microestruturas propiciam tanto a confirmação dos sentidos gerados quanto sua revisão com base em elementos. A coerência, então, faz com que uma sequência linguística qualquer seja vista como um texto, porque, segundo Koch e Travaglia (2007, p.53), é a coerência, através de vários fatores, que permite estabelecer relações (sintático-gramaticais, semânticas e pragmáticas) entre os elementos da sequência (morfemas, palavras, expressões, frases, parágrafos, capítulos etc.), permitindo construí-la e percebê-la, na recepção, como constituindo uma unidade significativa global. É nesse sentido que a coerência pode ser observada tanto na sua relação microestrutural imediata (na sequência de enunciados) quanto na relação macroestrutural ou ampla (na significação global) e nas relações interlocutivas (nos processos sociointerativos).

Em decorrência do triplo aspecto que envolve a coerência, é importante, segundo Marchuschi (2008), ter claro que as relações de coerência devem ser concebidas como uma entidade cognitiva. Isto faz com que essas relações, em geral, não estejam marcadas na superfície textual e que não tenham algum tipo de explicitude imediatamente visível. Para Charroles (1997 [1978]), somente uma análise do processo permite tratar as questões que envolvem a coerência, isso porque a coerência é em boa parte uma atividade realizada pelo receptor de um texto que, ao ter em mãos o material, atua sobre o produto em análise, seguindo as pistas das operações coesivas marcadas na superfície do texto como o primeiro passo em direção ao esforço para o processo interpretativo. Nesse sentido, a coerência é construída tanto pelo receptor quanto pelo produtor.

Na tentativa de elucidar a questão da coerência em termos teóricos, Charroles (1997) propõe quatro metarregras que buscam apresentar as bases mais aproximadas para verificar se as informações presentes em um texto o tornam coerente, revelando assim, o ônus do produtor no processo de produção de um texto coerente.

a) metaregra da repetição - Para que um texto seja coerente, é necessário que haja no processo de textualização uma retomada sistemática do tema sobre o qual o texto deve tratar. Esta regra remete muito diretamente ao processo coesivo da referenciação e da progressão do tema no decorrer do texto. Para que o referente textualizado permaneça como o tópico temático, faz-se necessário que ele esteja sempre sendo retomado. As repetições, segundo Charroles (1997) podem ocorrer através de nominalizações, as definitivas e as referenciações dêiticas contextuais, as substituições lexicais, as recuperações pressuposicionais e as retomadas de inferências conforme vimos acima;

b) metaregra da progressão – a coerência de um texto depende também da contribuição semântica em termos quantitativos e qualitativos em relação que está sendo tratado no texto. Em outras palavras, não basta que o tema seja retomado, ou seja, repetido no decorrer do discurso; é necessário também que a ele sejam acrescentadas informações novas sobre as informações já dadas, que ocorra, dessa forma, a progressão do tema no decorrer da discursivização. De acordo com Charroles (1997), caso não ocorra a progressão temática, o texto se torna circular, tornando-o incoerente, sem objetivo, tendo em vista que o “pró-

prio ato de comunicar supõe alguma coisa a dizer” (p. 60). Nessa perspectiva, “a produção de um texto coerente supõe então que seja realizado um delicado equilíbrio (cuja natureza é difícil de avaliar exatamente) entre continuidade temática e progressão semântica (ou rêmica)”. (p.60). Para que ocorra esse desempenho, é necessário que sejam conjuntamente dominadas as MR1 e MR2;

c) metarregra de não-contradição - para que um texto seja coerente em termos micro e macro estrutural é necessário que, no seu desenvolvimento, não possa haver a inserção de nenhum elemento semântico que possa contradizer um conteúdo posto ou pressuposto por uma informação já dada de forma explícita, ou deduzido desta por inferência. Segundo o autor, a contradição pode instalar-se no decorrer do texto por contradições enunciativas (1), contradições inferenciais e pressuposicionais (2), representações do mundo (e dos mundos) e contradição por interpretação (3):

- (1) a) Malko entrou sem bater no escritório do chefe da CIA. Vestia uma roupa escura e trazia na mão uma magnífica maleta de crocodilo.
- b) Malko senta e acende um havana.
- c) Não lembro mais se Malko trazia consigo uma caixa de havanas.

(CHARROLES, 1997. p.63)

Toda manifestação linguística dentro da sentença ou do texto fixa seu próprio projeto enunciativo através de um sistema de referências temporal instaurando um modo de funcionamento discursivo determinado, representado na sequência (1 a-b), porém, essa sequência discursiva pode ser rompida facilmente por uma informação contraditória como a que aparece na sequência em (1c).

- (2) a) Minha tia é viúva. Seu marido coleciona máquinas de costura.
- (b) Julio ignora que sua mulher o engana. Sua esposa lhe é completamente fiel.

(CHARROLES, 1997. p.65)

Em (2a), o efeito de incoerência por inferência resulta de incompatibilidades semânticas profundas. Aqui é preciso acrescentar considerações temporais, tendo em vista que basta passar o verbo *vender* para o pretérito para suprir a contradição. Em (2b), a incoerência pressuposicional, decorre do fato de a segunda sentença informar que *a mulher de Júlio é fiel*, enquanto a primeira sentença informa o inverso. Aqui o conteúdo pressuposto da segunda sentença *a fidelidade da esposa* entra em contradição com a proposição posta em primeira sentença.

(3) Pedro sonha que é alemão e que ninguém sabe disso.

(CHARROLES, 1997. p.68)

No exemplo em (3), a sentença comporta dois verbos principais: *sonhar* (um implicativo negativo) e *saber* (factivo). A partir do verbo *sonhar*, infere-se *Pedro não é alemão* que contradiz a pressuposição *Pedro é alemão*, resultante da sentença factiva. Em uma primeira visão essa sentença parece contraditória. Porém, se entendermos o verbo *sonhar* não como um implicativo negativo, mas sim como um predicado especial capaz de atuar em um nível profundo, esse fato irá instaurar uma diversificação dos universos de referência, originando assim, duas possibilidades de interpretação: (i) um mundo M0 - mundo enunciativo atual, a partir do qual se predica de Pedro que ele sonha - no qual é falso que Pedro seja alemão; (ii) um mundo M1 – alternativa possível de M0, que é o mundo do sonho de Pedro – no qual é verdadeiro que ele é alemão. Dessa forma, a maneira como o verbo *sonhar* é interpretado mantém a contradição na sentença ou a elimina, transferindo, assim a interpretação da coerência para fora do texto, ou seja, para o interlocutor;

d) metarregra da relação – a coerência aqui diz respeito ao modo como as ações, estados ou eventos contidos no texto se articulam entre si, promovendo um encadeamento lógico e coerente. Esta regra está mais diretamente relacionada à pragmática, ou seja, à forma como cada receptor vai conseguir receber e interpretar as diversas informações contidas no texto. Isso significa dizer que há casos em que determinado texto pode ser interpretado de maneira mais fácil por um receptor, mas pode não ocorrer a interpretação total ou parcial desse mesmo texto por outro receptor. Isso

se dá devido ao fato de cada interlocutor ser portador de diferentes conhecimentos sobre os muitos aspectos que envolvem um texto. Entre esses aspectos estão os elementos que estruturam o sistema linguístico, o conhecimento de mundo em relação às informações tematizadas, a escolha do gênero do texto utilizado para o processo comunicativo etc.

Como podemos observar aqui, a coerência textual está envolvida em múltiplos aspectos que vão desde a materialidade linguística micro e macro estrutural até ao fator pragmático em que receptor e contexto estão envolvidos.

2.1.2.9 Gêneros textuais

Como temos observado, um gênero textual pode ser estudado a partir da função dos elementos textuais e linguísticos no contexto verbal (cotexto) ou pela sua função dentro de determinado contexto social (contexto). Antes de entrarmos no conceito específico do termo gênero textual, como materialidade linguística, vamos conceituar o termo tipologia textual (sequência textual) e esfera do discurso (domínio discursivo).

Para Adam (2008), um texto é constituído por proposições que, por um processo de fixação sociohistórica, tornam-se relativamente caracterizadas. Tal caracterização constitui-se: a) pela dimensão configuracional, entendida como os pressupostos semântico-pragmáticos que dizem respeito ao campo em que determinada sequência funciona e que exercem relativa força de configuração sobre esta sequência e b) pela dimensão sequencial, definida pelo modo de organização do texto em sequências típicas.

Dessa forma, para além da configuração, Adam (2008, p.203) propõe que o texto seja organizado por proposições, que estão sujeitas a dois grandes agrupamentos que as tornam inseparáveis em si mesmas: os *períodos*, unidades mais frouxamente tipificadas e as *sequências*, unidades mais complexas. As sequências, de forma diferente dos períodos, são compostas de um número limitado de conjuntos de proposições: as macroproposições. Cada uma dessas macroproposições adquire seu sentido em relação às outras, na unidade hierárquica complexa da sequência, constituindo assim,

a) uma rede relacional hierárquica – uma grandeza analisável em partes ligadas entre si e ligadas ao todos que elas constituem e b) uma entidade relativamente autônoma, dotada de uma organização interna – que lhe é própria, e, portanto, numa relação de dependência-independência com o conjunto mais amplo do qual faz parte. (p.204).

Assim, diferentemente dos períodos simples, as macroproposições que constroem uma sequência são dependentes de combinações pré-formatadas de proposições. Essas diferentes combinações são denominadas por este autor de *narração*, *argumentação*, *explicação*, *descrição* e *diálogo*. Em síntese, esses diferentes tipos combinatórios correspondem a diferentes tipos “de relações macrossemânticas memorizadas por impregnação cultural e transformadas em esquemas de conhecimento e de estruturação de informação textual”. (p.204).

Para Marcuschi (2008, 2010), a tipologia textual designa uma espécie de construção teórica definida pela natureza linguística de sua composição [aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo]. A tipologia do texto caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas que como textos materializados. Os tipos textuais (sequências) abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração*, *argumentação*, *exposição*, *descrição*, *injunção*³². O conjunto de categorias para designar a tipologia (sequência) textual é limitado e sem tendências a aumentar. (MARCUSCHI, 2008, 2010; SILVA, 1999). Dessa forma, a predominância de uma tipologia num determinado texto concreto faz com que um texto seja *argumentativo* ou *narrativo* ou *expositivo* ou *descritivo* ou *injunativo*.

O domínio discurso diz respeito mais a uma determinada esfera da atividade humana no sentido bakhtiniano do termo do que um princípio de classificação de textos. Indica, assim, as instâncias discursivas que permeiam os diferentes gêneros de textos, tais como discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso, discurso político, discurso econômico etc. A instância discursiva não abrange um gênero em particular, mas dá origem a vários deles, já que os gêneros são institucionalmente marcados. “Constituem práticas discursivas nas quais pode-

³² Nos textos teóricos que tratam dessas categorias textuais, é comum que elas apareçam com outras denominações ou desmembradas em subcategorias, entre as quais estão: relato, dissertativo, informativo, explicativo etc.

mos identificar um conjunto de gêneros textuais que às vezes lhe são próprios ou específicos como rotinas comunicativas institucionalizadas e instauradoras de relações de poder”. (MARCHUSCHI, 2008, p.155).

Nos dias atuais, a discussão da área da Linguística textual incorpora em seu objeto de análise (o texto) os pressupostos teóricos provindos da perspectiva sociodialógica bakhtiniana (o discurso) os quais foram apresentados no modelo do Construcionismo social sobre o processo de tipificação dos enunciados³³

Dentro de uma visão psicolinguística, trazemos Schneuwly e Dolz (2010 p. 64) para a definição do que seja um gênero como suporte de uma atividade de linguagem. Segundo esses autores, o conceito se estrutura em três dimensões:

- a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele;
- b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; e
- c) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade no uso. São as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções por vezes, importantes.

Nessa perspectiva, o gênero, pela sua relativa estabilidade, constitui-se como um *modelo comum*, como uma *representação integrativa* que determina um horizonte de expectativas para os membros de uma de-

³³ Citamos aqui alguns gêneros com foco em: a) a narração - conto maravilhoso, conto de fadas, fábula, lenda, narrativa de aventura, narrativa de ficção científica, narrativa de enigma, narrativa mítica, sketch ou história engraçada, biografia romaneada, romance, romance histórico, novela fantástica, conto, crônica literária, adivinha, piada; b) relato - relato de experiência vivida, relato de viagem, diário íntimo, testemunho, anedota ou caso, autobiografia, curriculum vitae, notícia, reportagem, crônica social, crônica esportiva, histórico, relato histórico, ensaio ou perfil biográfico, biografia; c) argumentação - textos de opinião, diálogo argumentativo, carta de leitor, carta de solicitação, deliberação informal, debate regrado, assembleia, discurso de defesa (advocacia), discurso de acusação (advocacia), resenha crítica, artigos de opinião ou assinados, editorial, ensaio; d) exposição - texto expositivo, exposição oral, seminário, conferência, comunicação oral, palestra, entrevista de especialista, verbete, artigo enciclopédico, texto explicativo, tomada de notas, resumo de textos expositivos e explicativos, resenha, relatório científico etc.; e) injunção [prescrição] - Instruções de montagem, receita, regulamento, regras de jogo, instruções de uso, comandos diversos etc.

terminada comunidade em suas práticas de linguagem. [grifos no original]. Em outras palavras, o que caracteriza um gênero é o reconhecimento de uma determinada prática discursiva, em um determinado contexto social, através de seus traços temáticos e composicionais.

Apresentamos, acima, os modelos teóricos mais proeminentes, os quais versam sobre a atividade da escrita. Passamos à apresentação do próximo tópico do referencial teórico, o conceito de esquema cognitivo.

2.2 ESQUEMAS COGNITIVOS PARA A LEITURA

O fato de nosso objeto de estudo ser a competência escrita e, pelo fato, de tomarmos como pressuposto que essa competência é dependente da competência leitora, como vimos na introdução deste trabalho, apresentamos, abaixo, o conceito de esquema cognitivo. Embora esses conceitos inseridos nos estudos cognitivistas tenham se desenvolvido sobre o processamento de leitura, consideramos relevante a sua apresentação por serem úteis ao entendimento das estratégias desenvolvidas na intervenção, bem como à análise dos resultados dos dados desta pesquisa.

2.2.1 Teoria dos esquemas – Rumelhart (1981)

Os aspectos que envolvem a memória foi objeto de questionamentos no decorrer dos estudos filosóficos (KANT), mas foi na área da Psicologia (BARTLETT, 1932) que esse termo foi firmado. Na sequência dos estudos da Psicologia e da Linguagem, Rumelhart (1981) amplia a teoria dos esquemas, ao estudar os processos que envolvem a habilidade da leitura. Rumelhart (1981) dá sequência a suas pesquisas e busca explicar como ocorre a representação do nosso conhecimento de mundo e, de que forma, esse conhecimento passa a ser utilizado nas interações do cotidiano entre indivíduos. Assim, para esse autor, um esquema seria, então, uma unidade de conhecimento armazenada na memória de longo prazo, a qual contém informações sobre o conhecimento em si e sobre como esse conhecimento deve ser utilizado. Todo conhecimento está armazenado em unidades, chamadas esquemas men-

tais, sendo que cada esquema mental arquivado na memória guarda as informações relativas ao conteúdo dos diferentes eventos, objetos, ideias e forma de utilizar tais conteúdos de cada esquema armazenado. Assim, a compreensão das diferentes situações que surgem por meio dos diferentes sentidos só ocorre se o indivíduo acionar o esquema pertinente à respectiva situação.

Dessa forma, para esse autor, o leitor proficiente é aquele que é capaz de acessar os esquemas pertinentes e relevantes durante a leitura de textos. Esses esquemas mentais, que foram socialmente adquiridos, são acionados no decorrer da leitura e checados com os dados apresentados do texto de tal forma que o leitor possa dar sentido ao que está lendo.

Rumelhart (1981) discute as questões cognitivas que estão envolvidas no processo de leitura e aponta a existência de dois modelos que buscam dar conta do que acontece na mente do leitor durante esse processo: o modelo ascendente (bottom-up), (GOUGH, 1980³⁴) considera a leitura como um processo linear, serial, que começa com a identificação de letras e palavras e termina com o significado que o leitor extrai do texto. Desse modo, no modelo ascendente, a leitura é vista como um processo passivo, no qual o leitor opera apenas como o decodificador que se concentra no texto. O modelo descendente (top-down) (GOODMAN, 1970; 1998³⁵), a leitura é considerada um jogo de adivinhação em que o leitor formula e testa hipóteses. Ao contrário do postulado no modelo ascendente, neste modelo, o leitor não processa toda a informação advinda do texto, já que, de acordo Goodman (1998), citado por Rumelhart (1981), seria uma sobrecarga para a memória de trabalho, mas se utiliza de pistas que podem ser de natureza grafo-fônica, sintática ou semântica, com o objetivo de chegar ao significado do texto.

Com base nesse modelo, Rumelhart (1981) propõe o modelo iterativo, modelo em que os processos ascendente e descendente não são excludentes, mas sim se complementam, ou seja, os processos ocorreriam de forma simultânea ou em paralelo. Assim, nesse modelo, na cons-

³⁴ GOUGH, Philip B. One Second of reading. In: SINGER, Harry e RUDELL, Robert B. (Ed.) Theoretical Model and Processes of Reading. 2a. ed. Newark Delaware : IRA, 1980.

³⁵ GOODMAN, Kenneth S. O Processo de Leitura : considerações à respeito das línguas e do desenvolvimento. In : FERREIRO, Emília; PALÁCIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita : novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

trução do significado do texto, o leitor utiliza-se de informações de natureza visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática, sendo que as informações desses diferentes níveis podem ser processadas em paralelo.

Dessa forma, estudos mais recentes, os quais tomam por base as descobertas das neurociências, propõem que a aprendizagem define-se como a reorganização das estruturas do conhecimento. Assim, a aprendizagem é a acumulação e a organização das estruturas do conhecimento. Cada estrutura existe como um objeto, ideia, evento e procedimentos e também como um conjunto de atributos que se conectam às outras estruturas de conhecimento. Conforme a aprendizagem ocorre, somam-se novas estruturas e conexões, de tal forma a adicionar novas informações às já existentes ou modificando tais estruturas por meio de um processo de reestruturação.

2.2.2 Esquema cognitivo - Van Dijk

Paralelamente aos estudos sobre esquemas cognitivos da leitura desenvolvidos por Rumelhart e Ortony (1977), Rumelhart (1981), outros estudiosos cognitivistas empenham-se em compreender melhor os processos envolvidos na percepção. Assim, Van Dijk (1978, 1990, 1992c) toma por base o conceito de esquema cognitivo trazido por aqueles pesquisadores e desenvolve outros conceitos sobre leitura, agora mais relacionados ao texto. De acordo com Van Dijk (1980), para que o leitor consiga compreender o texto, é necessário que ele consiga construir uma representação mental adequada da mensagem, conectando as informações durante a leitura, tanto no nível mais local, das sentenças (microestrutura) quanto no nível mais global – parágrafos e seções do texto (macroestrutura).

Na obra seminal, *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*, Van Dijk (1980, p.1-15) discorre sobre a estrutura esquemática, um esquema cognitivo abstrato que caracteriza um determinado texto. Não encontramos, nesta obra, de forma clara, os conceitos de gênero textual e de tipologia textual, como ocorre, na sequência dos estudos teóricos sobre o texto e o discurso. Porém, no decorrer da textualização, entende-se que o termo *discurso* está relacionado ao texto (gênero textual: história, épicos, anúncios etc.) e o termo *superestrutura* remeteria às possíveis tipologias textuais (narração, argumentação etc.)

Segundo esse autor, quando olhamos para um objeto podemos observá-lo de uma forma global ou parcial. Essa distinção conceitual do todo *versus* parte é usada em diversas atividades cognitivas para medir informações desejadas nos discursos (textos). Nós somos capazes de ver, medir, usar etc. muitos objetos ou fenômenos como um *todo* relacionando-os às unidades cognitivas de algum tipo, em relação a vários membros, partes, seções, ou elementos desses objetos *totais/completos*. Nessa situação, tomamos estruturas globais por serem um tipo de estrutura holística, e, assim, dizemos que as partes, os membros, etc. as formam, constroem, compõem. Em decorrência disso, a unidade intuitiva de um *todo* deve ser determinada em termos de continuidade espaço-temporal e suas correlações cognitivas externas, as quais fazem com que um objeto *total/completo* se torne distinto em relação a outro objeto *total/completo*.

A distinção entre as estruturas locais e globais também deve ser interpretada juntamente com outra dimensão intuitiva: o ponto de vista. Isso porque nem todos os objetos ou fenômenos apresentam uma distinção entre suas partes e o todo, mas, ao mesmo tempo, esta distinção pode ser projetada em nossa própria manipulação cognitiva de tais objetos. Essa distinção intuitiva entre as partes e o todo pode ser formulada em termos de níveis: um nível mais específico ou particular e um nível mais geral abstrato. Há casos em que os detalhes do nível mais baixo ou específico pode não ser percebido no nível mais geral. Assim, essa distinção intuitiva entre estruturas globais e locais podem assumir certas operações cognitivas de generalização ou abstração de um lado e de especificação por outro lado.

Sob essa perspectiva, para van Dijk (1980, p. 100-112), a *macroestrutura*, entendida como uma sequência de macroproposições, é obtida pela aplicação de macrorregras nas estruturas semânticas de sequências textuais, sendo que essas sequências devem ser ordenadas linearmente para que ocorra a coerência. Uma forma de entender melhor as sentenças (microestrutura) dentro da macrosequência (macroproposição) é aplicar sobre elas determinadas funções retóricas, tais como a explicação, a especificação, a comparação, a contradição etc. e, dessa forma, depreender a relação existente entre cada uma dessas sentenças ou proposição.

Esse mesmo processo de relacionar a função semântica entre as sentenças ou proposições deve ser feito em relação às macroproposições e observar então, quais funções estão convencionalizadas em uma determinada cultura. Com isso, pode-se prever um esquema cognitivo fixo para o conteúdo global de um discurso. Define-se *superestrutura*

como a forma esquemática que organiza o conteúdo significativo global (*macroestrutura*) de um texto. Assim, uma *superestrutura* é um esquema cognitivo organizado por macrocategorias funcionais vazias de caráter abstrato que, preenchidas por determinadas macroproposições formam diferentes textos dentro de uma mesma classe.

Os esquemas convencionais que cada pessoa tem em sua mente envolvem as categorias funcionais para as macroproposições de um texto e as regras de ordenamento e combinação entre elas, além do fato de essas categorias e as regras serem socioculturalmente aceitas, aprendidas, usadas, comentadas etc. pelos usuários da língua de uma comunidade de fala.

De acordo com o autor, o exemplo mais característico e conhecido de superestrutura é o modelo esquemático da narrativa. A estrutura narrativa é um esquema global expresso por histórias, em sua maioria, mas às vezes também em outros tipos de discurso (épicas, parábolas, anúncios, mitos, boatos etc.). O esquema/superestrutura da narrativa, segundo Van Dijk, é constituído por três macrocategorias fundamentais - a situação, a complicação e a resolução - e duas opcionais - a avaliação e a moral. Ressalta-se que um esquema narrativo ou superestrutura não é o mesmo que uma história. A história é um discurso que expressa uma *macroestrutura* (conteúdo semântico), discurso esse organizado/estruturado por um esquema narrativo. Já um esquema/superestrutura narrativo não é o conteúdo global de uma história, mas apenas a estrutura categórica que organiza o conteúdo global.

Assim, o termo *superestrutura* está relacionado ao esquema que sustenta a estrutura global do texto/discurso, ao passo que o termo *macroestrutura* diz respeito ao significado *global* do texto/discurso. As *microestruturas* são os elementos pertencentes ao nível mais baixo do texto/discurso como as sentenças/proposições, as quais, pelas relações semânticas que as constituem, determinam e, ao mesmo tempo, são determinadas pela macroestrutura.

Um modelo cognitivo deve interessar-se pelo conteúdo do conhecimento de pessoas de uma determinada sociedade e cultura e nas maneiras como este conteúdo é adquirido, organizado e usado. Na aquisição do conhecimento, fica difícil colocar uma fronteira entre *significado* como o conhecimento da língua e *sentido* como o conhecimento do mundo. De qualquer forma, ambos os conhecimentos são representados como estruturas conceituais na memória. Sob essa perspectiva, é relevante que se faça uma distinção entre conhecimento pessoal e conhecimento social: a) o conhecimento social é o

conhecimento compartilhado por todos ou pela maioria dos membros de um grupo social, por isso, entendido como conhecimento convencional e b) o conhecimento pessoal é o conhecimento diferente que uma pessoa possui em relação a outra pessoa ou a um grupo de pessoas.

O conhecimento se organiza com base em duas operações na memória: a) a organização sistemática está baseada em relações semânticas e propriedades semânticas elementares. Por isso, esse conhecimento permite que uma pessoa possa relacionar um cachorro à classe dos animais; uma casa à classe das construções. É um conhecimento de ordem geral entre as diferentes relações de objetos, animais bem como das estruturas de ordem superior do mundo como: cenas, situações, interações, cursos de eventos e ações, episódios, etc. e b) a organização prototípica diz respeito ao conhecimento das estruturas do mundo, mas no sentido de explicitar como as coisas sociais (casas, rostos das pessoas, salas, vestidos etc.) são, normalmente, em determinada cultura que os diferencia de forma engraçada, surpreendente ou estranho em relação a outra cultura.

Algumas outras noções são relevantes para que se entenda o conhecimento envolvido na compreensão e interação de um discurso:

a) *esquemas* – esse termo está estritamente relacionado à organização prototípica do conhecimento, tendo em vista que esta estrutura é definida em termos de categorias e regras ou convenções de ordenação linear e hierárquica. Em um nível mais básico, os esquemas podem ter sua origem em categorias como *horizontal*, *vertical*, *superfície*, *de fundo* e *superior*. Para situações sociais e eventos, as categorias podem ser: *início*, *final*, *importância*, *nível* etc.;

a) *frames* (quadros) – esse termo está relacionado à organização do conhecimento tanto das formas quanto do conteúdo de objetos, eventos etc. Porém, nesta teoria, esse termo é usado em um sentido mais restrito, em que a noção de complexo diz respeito apenas às estruturas. Assim, o conhecimento prototípico sobre livros, cadeiras, edifícios, animais, raiva, dor, comer, etc, está organizado em conceitos, os quais naturalmente podem estar ligados a outros conceitos. Em princípio, os *frames* podem envolver objetos, pessoas e também eventos ou ações. Em particular, esse termo pode ser usado para denotar situações prototípicas como ambientes ou contextos em que eventos e ações podem ter lugar. Os *frames* são relativos,

pois podem variar culturalmente; especifica os elementos que podem ou devem estar presente nos objetos, as propriedades e as relações entre tais elementos. Os *frames* podem, ainda, ser organizados hierarquicamente, ou seja, eles podem ser parte de outros *frames* de ordem superior. Por exemplo, um quadro mental de ônibus é um quadro de ordem superior de quadros de transporte. Assim, *frames* organizam o conhecimento *conceitual*;

c) *Scripts* - esse termo é usado aqui para denotar episódios prototípicos, ou seja, sequências de eventos e ações, as quais ocorrem nos *frames*. Os *scripts* dizem respeito às convenções sociais (rotinas) em relação aos hábitos, às regras, às leis etc., ou seja, quando, como e, em que ordem, essas ações devem ocorrer. Pode ocorrer também o *script* pessoal que organiza as ações habituais como o que fazemos quando tomamos um ônibus, comemos em um restaurante, damos uma palestra etc. Note-se que a organização prototípica dos acontecimentos e das interações deve ser distinguida da organização de sequências de ação natural (por exemplo, quando comer, vamos colocar algo na boca e depois engolir). Os limites entre as essas duas sequências de ação - natural e prototípica - podem sofrer influências do outro, no entanto, são de nível diferentes no processo como um todo.

Há também uma diferença entre os *scripts* e planos: um *script* é parte de nosso conhecimento geral, prototípico do mundo. Um plano, no entanto, embora também pertencente a ação, é uma intenção particular, uma ação complexa de um agente ou grupo de agentes para alcançar um objetivo particular de uma situação particular.

Esquemas *frames* e *scripts* não podem ser vistos em termos de estruturas estáticas no curso das ações. O fato de esses elementos organizarem o conhecimento prototípico eles precisam ser maleáveis para serem aplicados em situações diferentes com pessoas diferentes.

Assim, do ponto de vista da teoria do processamento, o autor assume que a interpretação do contexto comunicativo atualiza os tipos de conhecimentos acima mencionados, representando-os na memória episódica responsável pelos dados contextuais como tempo, local, circunstâncias. Conforme esses conhecimentos sejam necessários, eles podem ser transferidos para os processadores semânticos da memória de curto

prazo. No processo de compreensão do discurso, o conhecimento desempenha papéis diferentes. No nível da compreensão da sentença, o conhecimento é primeiramente dirigido para o reconhecimento das palavras, o significado das palavras e os padrões sintáticos. O mesmo é válido para a sua interpretação, ou seja, para a construção de fatos. O conhecimento semântico geralmente envolve o conhecimento sobre as as possíveis estruturas esquemáticas dos fatos, em que as categorias e funções dos elementos são organizados por estado, evento e conceitos de ação. Por exemplo, o conceito de *abertura* envolve um agente que abre, um objeto que é aberto e, possivelmente, de um instrumento com o qual a abertura é operada. Esse conhecimento torna possível que algumas categorias permaneçam implícitas.

Em adição, a memória de longo prazo, segundo Van Dijk (1980, p. 153), diz respeito aos conjuntos cognitivos mais amplos, entendidos como semânticos ou conceituais. Está relacionada ao armazenamento de aprendizagens, as quais podem ser recuperadas e aplicadas, quando necessário. Há dois diferentes tipos de conhecimentos permanentes: o conhecimento sobre fatos reais que é definido em termos de suas coordenadas no mundo e o conhecimento geral de princípios, regras, leis etc., em que mais propriedades gerais do mundo como situações, eventos, ações e suas regularidades subjacentes apresentam uma natureza mais abstrata. A adição ou mudança de informação na memória de longo prazo pode ocorrer pela adição de novos fatos e adicionando novas generalizações. Os novos fatos podem ser gerados pelo sistema de memória de duas maneiras: por compreensão de entrada (percepção do discurso) e por derivação da aprendizagem ou mudança similar nos conjuntos cognitivos mais amplos.

Em síntese, interessante para a teoria da compreensão do discurso é o papel do conhecimento para o estabelecimento da conexão e coerência entre as sentenças. A compreensão de uma dada frase ativa *frames*, *esquemas* e/ou *scripts*, de forma a especificar que as propriedades são de certos conceitos mencionados na sentença, ou que os possíveis componentes são de um evento ou ação. Nesse caso, o fato implícito não necessita de ser expresso pelo discurso, pois não é necessário para estabelecer a conexão e a coerência.

Apresentamos, acima, o conceito de esquema cognitivo. Apresentamos, abaixo, as estratégias principais para medir a competência leitora.

2.3 ESTRATÉGIAS PARA MEDIR A COMPETÊNCIA LEITORA

Na mesma linha de pensamento apresentado na seção acima, apresentamos, nesta seção, as estratégias para medir a competência de leitura, as quais estão intrinsicamente relacionadas ao processo produtivo.

O leitor é competente³⁶ em leitura quando for capaz de construir e reconstruir o significado do texto no decorrer do ato da leitura. A construção do significado (KLAIMAN, 2008, RUMELHART, 1981; SCLiar-CABRAL, 1991, 2009; VAN DIJK 1980) ocorre por meio da integração de novas informações aos conhecimentos já existentes na memória do leitor. Ocorre também pelo ajustamento das suas expectativas e da aplicação de estratégias flexíveis que regulam a compreensão do texto através de um controle consciente do ato de leitura. Estamos cientes de que as pesquisas atuais apresentam uma variedade maior de estratégias para medir a compreensão leitora. Nós, porém, neste trabalho vamos desenvolver brevemente aquelas utilizadas nos testes do PISA: compreensão textual, mapeamento e recuperação de informações, inferenciação, interpretação textual e reflexão e avaliação.

2.3.1 Compreensão textual

No processamento da leitura, nosso sistema visual extrai progressivamente o conteúdo dos grafemas, sílabas, prefixos, sufixos e radicais das palavras e, nesse percurso, as pequenas palavras gramaticais como os auxiliares, os pronomes, as conjunções, as preposições ou os artigos são quase sempre pulados. Por outro lado, as palavras essenciais de conteúdo da frase, tais como os nomes, os verbos, os adjetivos ou os

³⁶ O leitor será mais competente no ato da leitura quanto maior for a sua consciência e prática para lidar com os aspectos que envolvem um texto. Assim, um leitor mais bem preparado e habituado ao ato de leitura, enfrentará com maior facilidade a leitura de qualquer texto, pois, nessa circunstância ele colocará em prática as estratégias diversas para alcançar tal objetivo. Assim, seu desempenho será maior na atividade proposta. Tal fato não ocorre com o leitor que não é consciente e não tem a habilidade de leitura desenvolvida, ou seja, não desenvolveu a competência necessária para essa atividade. Por não saber acionar as diversas estratégias para compreender o texto, a tarefa é deixada de lado, não há desempenho e a aprendizagem não ocorre.

advérbios, são fixados pelo olhar. Nesse processo, também está implicada a *invariância perceptiva*, que consiste na identificação das palavras escritas de diversas formas, tais como de imprensa, manuscritas, maiúsculas ou minúsculas e em todos os tamanhos das fontes.

Nessa perspectiva, as pesquisas recentes com foco nas bases cerebrais da leitura demonstram que a organização em vias múltiplas e paralelas é um traço essencial da arquitetura do córtex, ou seja, o processamento de leitura dá-se por meio de duas vias paralelas de tratamento: a) a via fonológica está relacionada à conversão da cadeia de letras em sons da língua (os fonemas) e b) a via lexical permite o acesso a um dicionário mental onde está estocado o sentido das palavras. Dessa forma, as duas vias são necessárias para o processamento da leitura. (DEHAENE, 2012; SCLiar-CABRAL, 1991, 2009).

Dessa forma, a compreensão do texto inicia pela decodificação das palavras e a busca da significação básica, seguindo para a construção do sentido em um nível mais abstrato. Na sequência, estabelece relações linguísticas e semânticas entre os tópicos (microestruturas) na sentença/proposição. Segue para as macroposições, a superestrutura e a macroestrutura do texto. Para que ocorra compreensão textual há a necessidade de mais de uma leitura ao texto. A compreensão promove a capacidade de extrair do texto os aspectos essenciais dos detalhes. Esse ato está diretamente relacionado aos aspectos que o leitor considera mais relevante, por essa razão, apresenta maior memorização posterior, ou seja, os aspectos mais importantes ficam menos sujeitos ao esquecimento.

Quando o leitor é proficiente, ele reflete sobre as ideias encontradas, promovendo uma atividade seletiva. A leitura não ocorre somente de forma linear, mas promove retornos a determinadas passagens consideradas relevantes, a fim de se certificar sobre o que está sendo compreendido sobre o tema. Nesse processo, algumas passagens consideradas importantes, contraditórias ou pouco claras são mantidas presentes na memória de trabalho, a fim de esclarecê-las à medida que vão sendo lidas novas passagens relacionadas ao tópico. Assim, no final da leitura, o aluno proficiente adquire consciência sobre as ideias principais do texto. Caso isso não tenha ocorrido, ele mesmo retorna ao texto, com a finalidade de esclarecer os pontos ainda obscuros.

Os meios para o desenvolvimento da compreensão textual envolvem, entre os aspectos, desenvolver no leitor a capacidade para: a) identificar as diferentes vozes no texto e depreender os diferentes pontos de vista apresentados; b) inferir o sentido de palavras ou expressões a partir do contexto; c) correlacionar a tese e os argumentos, definição e exem-

plo, causa e efeito, comparação ou contraste, problema e solução, fato e opinião relativa a esse fato etc.; d) identificar elementos da estrutura composicional do gênero a que pertence o texto; e e) estabelecer relações entre o texto escrito e as imagens que integram o livro. (DEHAENE, 2012; GOLÇALVES, 2008; SCLiar-CABRAL, 1991; VAN DIJK, 1980).

Em síntese, a compreensão textual passa pela decodificação e emparelhamento dos elementos microlinguísticos chegando à macroestrutura, ou seja, a compreensão envolve a leitura e o entendimento do conteúdo.

2.3.2 Mapeamento e recuperação de informações

A recuperação de informações está estritamente relacionada ao processo da compreensão, pois depende primeiramente que ocorra a decodificação da palavra, a incorporação do seu significado básico e, posteriormente, haja o emparelhamento na busca do sentido no nível da semântica, no dicionário mental, na memória de longo prazo. Neste item, em especial, a compreensão diz respeito aos elementos sistêmico-linguísticos que têm função de promover a coesão, a conexão entre as informações presentes no texto. As referências textuais e a referenciação, conforme Marcuschi (2008. p.109), ocorrem por meio de formas remissivas referenciais e formas remissivas não referenciais, conforme vimos, no item relacionado à coesão textual.

Os meios para o desenvolvimento da recuperação de informações envolvem, entre os aspectos, desenvolver no leitor a capacidade para a: a) a apreensão de informações explícitas estruturando perguntas e respostas como os elementos: quem é o referente (s)? o que ocorreu em relação a ele?, quando ocorreu o(s) fato(s)? onde? como? Etc.; b) quais são os elementos sistêmico-linguísticos que promovem a apresentação e as retomadas do (s) referente(s); c) a apreensão de informações explícitas em elementos paratextuais como notas de rodapé, box, apresentações etc. ou em textos descontínuos como gráficos, tabelas, mapas etc. relacionados ao texto em estudo e; d) a identificação dos elementos que compõem ilustrações, fotografias, reproduções de obras de arte etc. (GOLÇALVES, 2008; SCLiar-CABRAL, 1991; VAN DIJK (1980).

Em síntese, não há como separar o processo de recuperação de informações do processo da compreensão pelo fato de ambos os processos serem dependentes da habilidade de o leitor em dar conta da decodi-

ificação, depreender a significação e o sentido mais amplo das informações textuais.

2.3.3 Inferenciação

A inferenciação é o processo cognitivo e linguístico cujo foco recai sobre o que é dito sem ser dito. A inferenciação costuma ser definida como um processo por meio do qual o sujeito ativa determinadas informações não explicitadas dentro do texto e que são geradas linguisticamente ou por elementos do contexto, seja ele situacional, sociohistórico ou linguístico. Marcuschi (2008) propõe que a inferenciação seja um ato construtivo, criativo e sociointerativo, haja vista que o sentido não está nem no texto nem no leitor nem no autor. Isso porque o sentido se constrói por meio de uma complexa relação interativa entre os três elementos no momento em que ocorre a leitura. As inferências são, então, “processos cognitivos nos quais os falantes ou ouvintes, partindo da informação textual e, considerando o respectivo contexto, constroem uma nova representação semântica”. (p.249). As inferências caracterizam-se em: a) intratextuais ou cotextuais quando extraídas de expressões linguísticas e textuais e b) extralinguísticas ou contextuais quando as informações são extraídas nos conhecimentos pessoais ou em conhecimentos compartilhados de língua e de mundo.

Segundo Gonçalves (2008), a inferência é um recurso que permite que o leitor chegue à compreensão mais aprofundada do que a mera compreensão literal do texto, isso porque compreender um texto implica inferir sobre o que se lê (título, tema, objetivos, enquadramento do texto etc.), a partir daquilo que se sabe. A inferência permite dar coerência ao que se lê extrair novas informações a partir do que está escrito, evocar informações que devem ser adicionadas ao texto e completá-lo com o conhecimento pessoal. De uma forma mais ampla, no decorrer da leitura de um texto, o leitor pode inferir sobre as razões de o autor ter escrito tal texto, o motivo pelo qual tal suporte foi escolhido (um determinado jornal, revista etc. e não outro). Por que motivo selecionou determinados argumentos em prol de outros etc.

Dessa forma, as inferências ocorrem a partir de conhecimentos e crenças que cada leitor considera relevante sobre o que já conhece do gênero textual, do autor, do jornal, do tema etc. Tais conhecimentos, segundo Gonçalves (2008), são filtrados pelos valores, opiniões e emoções, isso porque ao lermos um texto, podemos nos sentir irritados,

revoltados, divertidos, comovidos, apaziguados etc. Sabe-se que os bons leitores avaliam e respondem afetivamente àquilo que leem, de um modo tanto mais intenso quanto maior o seu interesse sobre o assunto lido.

2.3.4 Interpretação textual

A interpretação do texto toma por base a compreensão e avança para a reflexão sobre o conteúdo lido e entendido, como vimos acima. A interpretação é um processo intratextual e intertextual, ou seja, as informações extraídas do texto pela compreensão textual são comparadas, relacionadas, questionadas com outras informações/conhecimentos, os quais estão na memória de longo prazo do leitor. Tais conhecimentos foram adquiridos e armazenados por meio de outras leituras e ou por outros meios contextuais, sendo que tais conteúdos estão arquivados na forma de esquemas, *frames*, *scripts*, conforme vimos no modelo de Van Dijk (1980).

Os meios para o desenvolvimento da interpretação textual envolvem, entre os aspectos, desenvolver no leitor a capacidade para: a) a apreensão da ideia principal do texto; b) o estabelecimento da relação entre o título e o conteúdo do texto; c) o conhecimento sobre o autor (tendências, intenções, objetivos etc.); d) a conscientização das hierarquias das diversas proposições constitutivas do texto; e e) apreensão das inferências presentes no texto. (GOLÇALVES, 2008; VAN DIJK (1980).

Assim, a interpretação toma por base o processo de compreensão textual (intratexto) e amplia o processamento cognitivo relacionando e avaliando o conteúdo compreendido com outros saberes (intertexto) absorvidos por meio de diversos processos semióticos existentes no contexto social e cultural ao qual o leitor está inserido.

2.3.5 Reflexão e avaliação

A reflexão e a avaliação tratam de um procedimento relacionado à habilidade da compreensão, da interpretação e da inferência haja vista que aqui o leitor consegue extrair e relacionar conceitos e deduções feitas a partir do texto. Vai além dos três procedimentos vistos,

acima, individualmente, porque envolve o conhecimento prévio do leitor e a sua capacidade de refletir e analisar o conteúdo que está lendo.

Segundo Gonçalves (2008), a capacidade de colocar questões pertinentes sobre os conteúdos do texto permite ao leitor aprofundar a compreensão sobre tais conteúdos. Assim, ensinar aos alunos a responderem questões sobre o texto permite-lhes compreender informações que devem ser apresentadas posteriormente, já sem necessidade de recorrer a questões auxiliares como as que foram utilizadas num treino inicial. Se os alunos forem ajudados a produzir as suas próprias questões isso os ajudará a melhorar a compreensão do texto.

Os meios para o desenvolvimento da reflexão e avaliação envolvem, entre os aspectos, desenvolver no leitor a capacidade de reflexão sobre: a) o plano do conteúdo em que se focalizam as relações intertextuais com base nos conhecimentos enciclopédicos do leitor. Com isso, busca-se identificar e relacionar a referência do texto a outros textos; comparar textos quanto ao tratamento temático ou ao ponto de vista assumido pelo narrador, autor do texto e formular hipóteses a partir do conteúdo exposto na obra; e b) o plano da expressão em que se focalizam as relações intertextuais a fim de ativar e ampliar o repertório do leitor pela identificação das sequências textuais predominantes em cada gênero do discurso; modos de escrever (prosa, verso) a partir de suas características composicionais; reconhecer os efeitos de sentido decorrentes da predominância de determinadas classes de palavras, paralelismos sintáticos, repetições, inversões etc. e reconhecer os traços estilísticos em cada gênero textual.

Dessa forma, as estratégias acima apresentadas, entre outras são meios relevantes tanto para o ensino da leitura quanto para medir a habilidade do leitor em relação a essa competência.

Apresentamos, aqui, as principais estratégias para medir a competência leitora. Passamos a apresentar o conceito de argumentação.

2.4 ARGUMENTAÇÃO

A natureza e o desenvolvimento do raciocínio humano passaram a ser objeto de análise com o surgimento do pensamento filosófico, ainda na Antiguidade clássica. De acordo com Plantin (2008, p.8), dentro do paradigma clássico das disciplinas, proposto por Aristóteles (IV a.C), a argumentação está relacionada à *lógica* – a arte de pensar

corretamente -, à *retórica* – a arte de bem falar - e à *dialética* – a arte de bem dialogar.

De forma mais sintética, Perelman e Olbrechts-Tyteca, (2005) indicam que os dois modos de raciocínio mais conhecidos, propostos por Aristóteles, consistem na demonstração analítica e na argumentação dialética. O silogismo analítico traduz uma demonstração com base em proposições evidentes, que conduz o pensamento a uma síntese verdadeira, pensamento este que deu suporte para o desenvolvimento da lógica formal no decorrer dos séculos subsequentes. O silogismo dialético se manifesta por meio de um argumento sobre enunciados prováveis, dos quais se poderiam extrair conclusões apenas verossímeis, já que enunciam opiniões aceitas por todos, pela maioria ou pelos sábios.

Para o pensador grego, as duas formas de raciocínio - silogismo dialético e analítico - deveriam assumir a mesma relevância para o desenvolvimento do pensamento humano. Porém, com o surgimento do Cristianismo e, posteriormente, do Racionalismo científico essa equiparação foi se extinguindo lentamente. Isso porque a dialética que, inicialmente, era vista como o espaço para o diálogo, especialmente dentro do primeiro movimento, moveu-se aos poucos para o plano dos sofismas³⁷. Incorporou as técnicas de persuasão sem compromisso com a ética; os discursos vazios de oradores capazes de convencer seus auditórios a qualquer custo, independente do valor da tese proposta. Dessa forma, através dos séculos, a argumentação transformou-se na retórica, excluindo de si o diálogo, elemento fundamental proposto por Aristóteles. Com o Renascimento e, conseqüentemente, com o desenvolvimento do Racionalismo científico, a própria retórica foi perdendo espaço para o pensamento analítico, a tal ponto que seu ensino praticamente desapareceu dos centros acadêmicos. (PLANTIN, 2008; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005)

2.4.1 O ato de convencer

A argumentação se caracteriza por uma ação humana que tem por fim o convencimento. Os meios desenvolvidos no decorrer do tempo

³⁷ Argumento aparente (não conclusivo) que serve ao propósito seja de induzir outrem a erro, seja de ganhar a qualquer preço uma contenda ou discussão. (FERREIRA, A.B. de H. *Miniaurélio: o minidicionário da língua portuguesa*. 7 ed. Curitiba: Positivo, 2009, p.746).

para esse fim são variados e envolvem procedimentos complexos da riqueza dos comportamentos humanos.

A argumentação substituiu no decorrer do processo evolutivo da espécie humana a ação da violência com o uso da força física, revelando assim um passo importante para o desenvolvimento do indivíduo e para o próprio progresso das relações humanas. Ocorre, porém, que ao analisarmos o ato de convencimento, pode-se perceber que nem sempre ele está isento de violência, em decorrência dos recursos e meios coercitivos utilizados para o fim proposto.

De acordo com Breton (2003), o ato de convencer pode se servir de meios como a manipulação, a propaganda, a sedução, a argumentação e a demonstração. Os três primeiros recursos relacionam-se mais diretamente à retórica, enquanto o último à ciência, sendo a argumentação o ponto intermediário e mais adequado ao desenvolvimento do pensamento democrático humano, revela a ilustração abaixo:

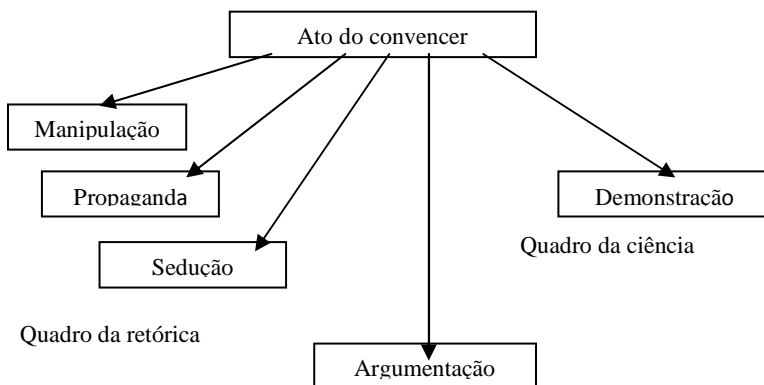


Ilustração 5 – Quadro dos diferentes meios para o ato de convencer

Fonte: Bretton, 2003, p.10.

O convencimento pela manipulação psicológica é muito comum em certas técnicas de venda. Quando se acentuam determinados aspectos do produto e das condições da aquisição em detrimento de outros, como é o caso da omissão do acréscimo de juros pela venda a prazo. Nesse caso, o auditório está sendo manipulado para determinada ação, pois muitas informações relevantes estão sendo apagadas.

A propaganda também faz uso de meios de convencimento que podem ser tão sutis, que fazem com que o interlocutor nem se dê conta de que está sendo objeto de uma solicitação. Assim, determinados pro-

cessos são acionados a fim de colocar o interlocutor em uma espécie de armadilha mental cujo resultado será a adoção da opinião que lhe está sendo proposta.

A sedução faz uso de meios mais suaves para convencer o interlocutor sobre determinado ponto de vista. Em geral, o orador apela para uma relação quase física com o interlocutor, como é o caso do político que busca no aperto de mão o contato direto com o seu auditório. É muito comum o uso de figuras de estilo que embelezam o discurso, pois a linguagem conotativa é mais apelativa e se enquadra mais facilmente nos sentimentos do interlocutor.

Diferentemente desses meios que apelam especialmente aos sentimentos para convencer, a demonstração faz uso da razão para esse fim. Assim, a demonstração pode ser entendida, de acordo com Bretton (2003, p.9), como “um conjunto de meios que permitem transformar uma afirmação ou um enunciado em um fato estabelecido, que ninguém poderá contestar, a menos que se oponha a ele, outro enunciado, mais bem demonstrado”. Nesse sentido, não há como argumentar sobre determinado fato científico, sendo fato, ele deverá ser discutido, provado e verificado. Discordamos que a demonstração esteja isenta de qualquer ato argumentativo, pois o próprio processo da *discussão* envolve certamente a apresentação de diferentes aspectos sobre o fato científico para que, de alguma forma, ele possa ser aceito por um determinado grupo de cientistas.

Por outro lado, a argumentação é um “meio poderoso para fazer compartilhar uma opinião” (BRETON, p.11) que pode ter como consequência uma determinada ação por parte do interlocutor. Por essa razão, ela se afasta tanto do método da violência persuasiva, que apela demasiadamente às emoções quanto da razão pura da demonstração.

A finalidade da argumentação como parte da retórica inserida nos estudos filosóficos e literários no decorrer do tempo passou por vários enfoques. Nos dias atuais, o estudo da argumentação em uma visão de comunicação tem buscado resgatar a pedra fundamental proposta por Aristóteles: a valoração da opinião. Ainda para Bretton (2003), “a autonomia da argumentação está baseada numa repartição entre as opiniões, de um lado, e os enunciados suscetíveis de serem demonstrados pelas ciências, de outro lado. (p.14). Com isso, segundo esse autor,

reabilita-se a opinião, que não é uma crença sem consistência nem uma verdade pouco rigorosa, mas é uma matéria de nossa vida cotidiana, o cimento de nossa

adesão à vida e o fundamento de nossas escolhas mais essenciais. (p.15)

Em outras palavras, apesar das profundas distorções em volta do sentido da palavra *opinião* no decorrer do tempo, ela continua, hoje, a ser uma realidade muito promissora, que representa aquilo em que acreditamos; tudo o que guia nossas ações e que alimenta o nosso pensar. O homem “não é feito unicamente de opiniões, mas são estas opiniões que fazem um homem e, sobretudo, sua identidade social”. (BRETTON, 2003, p.36) Assim, a opinião é um ponto de vista que sempre supõe a existência de outro ponto de vista que, dessa forma, possa promover o debate sobre determinado fato ou tema. Essa representação subjetiva diferencia a argumentação da informação em si, pelo caráter objetivo desta.

Nessa perspectiva, o ser humano no percurso evolutivo desenvolveu a ação da argumentação, de forma espontânea, empírica, tendo em vista a necessidade de comunicação que se dá cotidianamente. Por outro lado, a argumentação como objeto de saber raramente ocorre nos programas de ensino nas academias. O uso adequado da argumentação faz parte do conjunto de conhecimentos necessários ao desenvolvimento da cidadania, ou seja, ao livre debate entre os homens. Não saber argumentar ou não saber fazer uso da palavra em situações específicas de comunicação pode ser uma das causas de exclusão social ou econômica. Além disso, o conhecimento sobre o ato de argumentar contribuiria em muito para redução do uso de métodos retóricos ainda presentes em nosso dia-a-dia, tais como o poder da mídia, as sutis técnicas de desinformação nos mais diversos ambientes sociais e o recurso abundante à publicidade que manipulam a consciência do indivíduo social.

2.4.2 Os elementos do processo argumentativo

O esquema que envolve o processo da argumentação não pode ser tomado de igual forma ao esquema padronizado do ato comunicativo – emissor, mensagem, receptor - para o caso da difusão da informação. Isso ocorre tendo em vista que o transporte de uma informação através de um canal não tem a mesma natureza que a formação de uma opinião e seu transporte até o auditório. Nesse sentido, segundo Bretton (2003, p.28-31), o esquema argumentativo se reveste dos seguintes níveis:

- a) a opinião do orador pertence ao domínio do verossímil, existe em si mesma, mesmo antes de expô-la em forma de argumento. Tal opinião pode não ser levada ao público, ou ainda pode ser simplesmente informada, sem necessariamente haver a preocupação de convencer alguém que adira a tal ideia;
- b) o orador que argumenta para si ou para um auditório. Sua opinião é levada até um auditório a fim de que por ele seja submetida e por ele passe a ser partilhada;
- c) o argumento definido pelo orador é a opinião colocada para convencer em um raciocínio argumentativo. O argumento pode se apresentar na forma de fala, escrita ou imagem;
- d) o auditório que o orador se propõe convencer a aderir a sua opinião pode ser uma pessoa, um público constituído por várias ou muitas pessoas, ou até em casos especiais, o próprio orador, em processo de autoconvencimento;
- e) o contexto de recepção é o conjunto de opiniões, valores, e julgamentos que são partilhados por um auditório e que existem antes de ocorrer o ato argumentativo em si. São essas características do auditório que irão desempenhar um papel fundamental na recepção do argumento, contribuindo para a sua recusa ou a sua adesão.

Entende-se assim, que, no esquema da argumentação, o orador, o argumento e o auditório formam um conjunto de intermediários no transporte que integra a opinião ao contexto de recepção.

Todo ato argumentativo deve, preferencialmente, ocorrer em um contexto de recepção que, de alguma forma, mantém algum conhecimento sobre a opinião ou tema que está sendo apresentado pelo orador. Além disso, os argumentos devem ser elaborados sempre pensando nas especificidades de cada auditório, pois, será mais fácil convencê-lo se o conteúdo do argumento estiver mais próximo a sua realidade, conforme exemplo extraído de Bretton (2003, p.32), especificado na ilustração (6), abaixo:

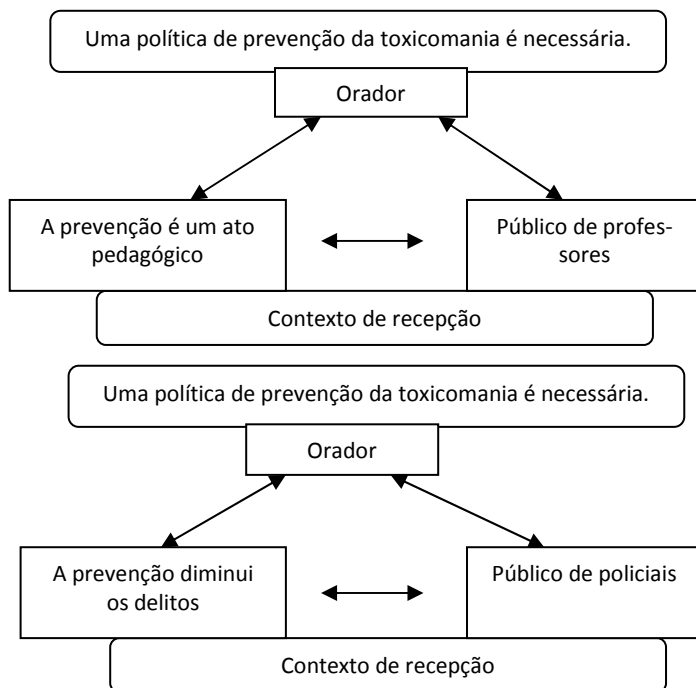


Ilustração 6 – Quadro de dois exemplos de construção de argumento em função do auditório.

Fonte: Bretton (2003, p. 32).

Conforme podemos observar na ilustração acima, a tese *Uma política de prevenção da toxicomania é necessária* está sendo apresentada a auditórios diferentes - *público de professores* e *público de policiais* -. Assim, levando-se em conta o contexto de recepção de cada um dos auditórios, ou seja, as características psíquicas e conhecimentos específicos das pessoas que o constituem, é interessante que o argumento esteja o máximo possível vinculado a esse auditório. Dessa forma, para os professores, o argumento *A prevenção é um ato pedagógico* pode fazer muito sentido para esses profissionais tendo em vista que eles podem tomar consciência de que a prevenção pode ser inserida na própria atividade pedagógica. Por outro lado, ao tratar-se do auditório formado por policiais, o argumento *A prevenção diminui os delitos* certamente terá mais impacto, tendo em vista a estreita relação que tal auditório mantém com essa situação social.

Na dinâmica argumentativa, a primeira etapa visa a construir uma realidade comum ao orador e ao auditório. Após a comunhão estabele-

cida, a segunda etapa terá a finalidade de construir um vínculo entre este acordo e a opinião proposta pelo orador. Com isso, estabelece-se o duplo gatilho, específico da argumentação: “dirigimo-nos aos outros, primeiramente para que eles mudem sua visão das coisas, em seguida, para lhes mostrar que a nova opinião proposta está de acordo com esta nova visão das coisas”. (BRETTON, 2003, p.67)

Nessa dinâmica, há algumas razões que levam o auditório a aderir às premissas da argumentação, entre as quais estão: a) a ressonância – os fatos apresentados podem entrar em ressonância com a visão mais geral de mundo do auditório, mesmo que tais fatos apresentem certo coeficiente de novidade. Apoia-se sobre o que já é conhecido, familiar e normal, fortalecendo assim, determinada inércia na conduta do auditório, pois não precisará fazer muito esforço para aderir ao que lhe é proposto; b) a curiosidade - os fatos apresentados levam o auditório a uma nova, diferente maneira de ver determinada opinião. Isso ocorre porque o contexto de recepção está imbuído pelo desejo de exploração, de mudança. Está apto a admitir uma apresentação particular dos fatos e a examinar suas consequências, para assumir assim, uma visão bem diferente do seu habitual em relação à determinada opinião; c) o interesse - o interesse faz com que ocorra a aceitação de uma nova visão de mundo a um determinado auditório. Isso ocorre porque é conveniente a esse auditório ter uma visão global sobre determinado tema do que permanecer no enquadramento atual. Há, nesse caso, a consciência de um benefício esperado com a adesão a nova visão de mundo.

O exemplo acima revela que na dinâmica argumentativa, o orador tomou todo o cuidado para que processo argumentativo alcance o seu objetivo que é o convencimento do público para que venha a se engajar de forma pessoal ou coletiva em políticas de prevenção ao uso de tóxicos. Embora todo esse planejamento tenha ocorrido, em função da própria complexidade psíquica que envolve os seres humanos, não há garantias de que todo o auditório ou parte dele pratique ações pertinentes à tese proposta.

É nesse sentido que a ética na comunicação faz parte da argumentação e, ao mesmo tempo, a distancia da retórica, que permitia o uso de todos os meios para a eficácia da argumentação, ou seja, convencer o auditório “a qualquer preço” sobre determinada tese.

2.4.3 A argumentação e a concretude textual

De acordo com Adam (2008), os estudos linguísticos moveram-se no decorrer do tempo do nível da frase para o nível do texto. Neste nível, o estudo das tipologias textuais que sustentam os diferentes gêneros de textos tem sido objeto de muitas pesquisas. Entre as tipologias textuais está a *argumentação*, cuja estrutura prototípica a diferencia das demais tipologias como a descrição, a narração, a exposição etc. O autor aponta para a heterogeneidade composicional dos gêneros textuais no que diz respeito às tipologias que os constituem. Em outras palavras, dificilmente um texto é organizado por uma única tipologia: o mais comum é que em um texto apareçam várias tipologias, embora possa haver o predomínio de uma delas, mas isso também não é padrão estabelecido no processo comunicativo. Nesse sentido, para o autor, o estudo do texto deve apoiar-se sobre as noções de inserção de sequências tipológicas e de dominante sequencial.

Adam (2008) traz as palavras de Ducrot (1980³⁸) para discutir a estrutura prototípica da tipologia argumentativa.

Um grande número de textos literários, sobretudo nos séculos XVII e XVIII, apresenta-se como raciocínios. Seu objeto é ou demonstrar ou refutar uma tese. Para isso, partem de premissas, nem sempre explícitas, aliás, supostamente incontestáveis, e tentam mostrar que não se poderia admitir essas premissas sem admitir também esta ou aquela conclusão - sendo a síntese a tese a ser demonstrada, ou a negação da tese de seus adversários, ou ainda a negação de certos argumentos de seus adversários. E, para passar das premissas às conclusões, eles utilizam diversos procedimentos argumentativos que, supõem, nenhum homem sensato poderia deixar de realizar. (DUCROT, 1973, p.81)

De acordo com Adam (2008), embora essa definição se apóie em formas literárias de discurso, tem o mérito de evidenciar dois movimentos diferentes: um busca demonstrar-justificar uma tese e o outro busca refutar uma tese ou certos argumentos de uma tese adversa. Nas duas situações o movimento é o mesmo: parte de premissas (F=dados, fatos), de cuja admissão leva diretamente à admissão da síntese -asserção (C).

³⁸ DUCROT, O. *Les mots Du discours*. Paris: Éd. De Minuit, 1980 [1973].

A passagem dos fatos à síntese se dá pelo apoio ou procedimentos argumentativos, que assumem o papel de “encadeamentos de argumentos-provas que correspondem aos suportes de uma lei de passagem ou microcadeias de argumentos, ou a argumentativos encaixados” (p.232). Este modelo, conforme ilustração (7), abaixo, proposto por S. E. Toulmin (1993 [1958]), adotado por Van Dijk (1980, p.119), foi disseminado por longo tempo na academia.

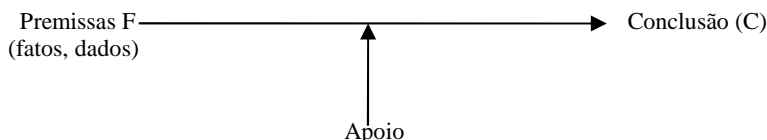


Ilustração 7 – Esquema da superestrutura argumentativa simples

Fonte: Adam (2008, p. 232).

O modelo acima peca por deixar de lado um dos elementos mais relevantes da argumentação: o diálogo. O ato de convencer pela argumentação necessita de um contradiscurso efetivo ou virtual. Conforme discutimos acima, a argumentação se caracteriza pela necessidade da exposição da polêmica entre duas teses que se encontram em oposição em um determinado momento e contexto social; da refutação de uma das teses pela apresentação de argumentos convincentes. Plantin (2008, p.25-32) também critica o modelo para a estrutura da argumentação apresentado por Toulmin [1958], pois ao fazer uma análise mais profunda dos exemplos trazidos para demonstrar o modelo, o autor entende que, na sua maioria, os discursos desencadeiam processos entendidos como silogismos, os quais estão mais voltados ao ato de demonstração científica e não à argumentação democrática.

Em decorrência desse fato, Adam (2008) amplia a ilustração adotada por Van Dijk nos seguintes aspectos:

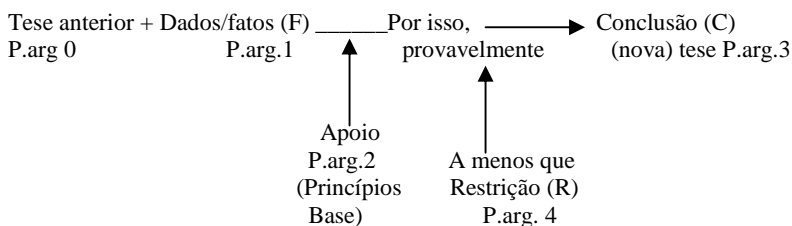


Ilustração 8 – Esquema da superestrutura argumentativa complexa

Fonte: Adam (2008, p.233).

De acordo com Adam (2008), a sequência argumentativa prototípica é formada de várias macroproposições: tese anterior, dados, apoio, restrição e conclusão. Essas macroproposições, por sua vez, não estão organizadas textualmente em uma ordem linear, permitindo, por conseguinte, diferentes configurações. Podem, além disso, algumas delas estarem subentendidas. De qualquer forma, o esquema acima comporta dois níveis: a) *Justificativa* (P. arg1+P. arg.2+P.arg3) - nesse nível, o foco da argumentação volta-se às informações expostas e não ao interlocutor; b) *diálogo ou contra-argumentos* (P.arg0 e P.arg4) - nesse nível, o foco da argumentação é a negociação entre o produtor e o auditório real ou potencial, através dos contra-argumentos, tendo em vista que aqui a “estratégia argumentativa visa a uma transformação dos conhecimentos” (p.234), no objetivo primordial da argumentação como discutimos acima.

2.4.4 A estrutura do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*

Todo processo comunicativo é gerado a partir de uma intenção pragmática que deve concretizar-se em um texto oral ou escrito. No caso específico da intenção de convencimento, adotamos a argumentação como o meio mais adequado ao propósito democrático. Após a apresentação dos aspectos (ADAM, 2008) que devem nortear os estudos dos diferentes gêneros textuais, assumimos que nosso objeto de estudo, como o definimos na seção de Introdução, refere ao gênero textual definido como *Ensaio curto argumentativo*³⁹, cuja tipologia nele predomi-

³⁹ É muito comum nas práticas escolares, o ensino do denominado “texto argumentativo” elaborado com uma estrutura simplificada que segue o seguinte plano-padrão: a) tema; b) explicitação da proposição (tese): afirmativa suficientemente definida e limitada sem conter em si mesma nenhum argumento; c) análise da proposição ou tese: definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos a fim de evitar mal-entendidos; d) formulação de argumentos: fatos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos, etc.; e) conclusão.

nante é a sequência argumentativa complexa ou ampla que se fundamenta no diálogo entre diferentes teses.

Nessa perspectiva, o gênero textual *Ensaio curto argumentativo*, em termos gerais, é composto dos seguintes elementos, embora a exposição desses elementos possa aparecer em ordem diversa ou estarem subentendidos: a) a exposição do tema ou assunto que será abordado no texto; b) explicitação da tese de tal forma que seja uma afirmativa suficientemente definida e limitada sem conter em si mesma nenhum argumento. A tese jamais representa a realidade objetiva do tema, mas sim o resultado de um acúmulo de conhecimentos individuais que formam a realidade subjetiva ou ideológica do autor, a qual se concretiza linguisticamente no momento da enunciação; c) análise ou ampliação da proposição ou tese - definição do sentido da proposição ou de alguns de seus termos a fim de evitar mal-entendidos; d) formulação dos argumentos que servem para justificar a escolha da tese e convencer o interlocutor da posição do autor sobre o tema. Para uma argumentação de qualidade, não é suficiente apenas a apresentação dos argumentos, faz-se necessário que tais argumentos sejam ampliados, explicados coerentemente e acompanhados de: fatos científicos, exemplos, dados estatísticos, testemunhos etc.; e) antecipação da antítese com a devida ampliação; f) antecipação dos argumentos que sustentam a antítese, devidamente estruturados; g) conclusão - retomada da tese e refutação da antítese, ou proposição.

Como vimos acima, a superestrutura argumentativa pode iniciar pela antítese e finalizar com uma nova tese, tudo depende do objetivo do autor. Ressaltamos que o relevante é o processo dialogal, que a argumentação tem por finalidade primordial.

Além dos aspectos específicos da argumentação em si, para que o texto esteja coerentemente organizado, é relevante que todas as informações estejam distribuídas de forma lógica em diversos parágrafos: o parágrafo de introdução serve para expor o tema, a tese e a antítese e, preferencialmente, a apresentação sucinta dos argumentos e contra-argumentos. Os parágrafos subsequentes devem apresentar a tese ampliada, os argumentos devidamente ampliados, a antítese ampliada, os argumentos da antítese e, por fim, como parágrafo de conclusão, a retomada da tese com o posicionamento final do autor sobre o tema.

2.4.5 Elementos linguísticos: a marca da enunciação

Um elemento linguístico relevante no processo argumentativo é a forma como a voz do enunciador se materializa no texto. A argumentação é, em si mesma, como vimos até aqui, uma oportunidade para que o sujeito produtor possa defender um pensamento, ou seja, imprimir sua própria subjetividade. Por essa razão, opinar é um ato pessoal em que estabelece um juízo de valor acerca de determinado objeto, embora esse juízo deva, para qualificação do texto, ser justificado com argumentos coerentemente explicados e estruturados com base em testemunhos, fatos, dados socialmente aceitos.

Em se tratando de produção escrita, especialmente do texto argumentativo, é comum que, no início da escolarização, a criança marque a sua voz com a forma pronominal *eu*. Porém, na medida em que a escolarização avança, a voz do produtor passa a ser marcada pela forma pronominal *nós* ou *se*. A forma *nós* é muitas vezes utilizada pelo produtor do discurso (PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005, p.202) como uma figura de presença e comunhão com o fim de promover a assimilação entre o orador e o auditório. O ensino do uso das formas *se* (marca da voz passiva e da indeterminação do sujeito) entre os acadêmicos é justificado (GARCIA, 1977) pela necessidade de tornar o texto mais objetivo e direto, focalizando mais o conteúdo do que a autoria. O uso da impessoalidade libera o autor da responsabilidade pelo que está sendo dito, tendo em vista que busca o apoio na voz do outro, sendo que esse outro pode assumir a forma de argumento de autoridade e outros tipos de argumento, conforme propõem os autores acima.⁴⁰

De acordo com Scliar-Cabral (2011, CP)⁴¹, o ensino para o uso da forma pronominal *se* nos textos acadêmicos é destituído de qualquer prova linguística, tendo em vista que o *se* apassivador ou indeterminante nunca é compatível com a identificação do agente (no caso o autor). Concordamos com a autora e enfatizamos que a melhor solução seria a de que, desde os primeiros anos de escolarização, fosse ensinado às crianças, mesmo ainda de forma oral, a função das diferentes vozes na construção do sentido do texto, ou seja, a relevância da polifonia discursiva. A adoção desse método tornaria os aprendizes mais cientes da

⁴⁰ Nesse sentido, ressaltamos a diferença entre o texto argumentativo e o texto expositivo. O primeiro tem como foco a voz do produtor em relação a um ponto de vista pessoal que precisa comprovado para que outro seja refutado. Já o texto expositivo tem como foco a exposição de determinados aspectos sobre o tema, independente se o produtor concorda com sobre o conteúdo, embora, como o discurso não seja neutro, as escolhas dos diferentes aspectos do tema também passam pelo crivo a subjetividade desse produtor.

⁴¹ CP - Conversa Pessoal.

relevância de usarem sua própria voz nos seus discursos, marcando-se por meio da forma de personalidade.

2.4.6 Elementos linguísticos: os articuladores textuais

A produção de um texto adequadamente escrito depende, conforme vimos acima, do uso pertinente de diversos elementos linguísticos relativos à a) fonética/fonologia/, morfologia, sintaxe, semântica; b) a referenciação e a progressão referencial e c) a progressão do texto.

Em se tratando do estilo de linguagem do texto com função argumentativa, destacam-se os seguintes elementos ou expressões linguísticas, os quais buscam: a) anunciar a posição do autor diante do que está sendo enunciado: *na minha opinião, penso que, acho que, pessoalmente, no meu ponto de vista, indubitavelmente, realmente, com certeza, parece-me que, provavelmente, infelizmente* etc.; b) definir a voz do autor com expressões linguísticas *realis* construídas com verbos no modo indicativo: *isso deve ser assim..., é preciso, é necessário* etc.; c) introduzir argumentos, estabelecendo relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos): *porque, pois, por isso, embora, apesar de, para, a fim de, logo, então*; d) apresentar o fechamento, a conclusão do texto: *consequentemente, por conseguinte, assim, então, desse modo*; e) articular o texto como um todo (grupos de períodos, parágrafos, partes maiores do texto): *em primeiro lugar (...) em segundo lugar (...) finalmente, por um lado (...) por outro lado* etc.

2.4.7 Elementos linguísticos: a sequência explicativa na argumentação

A superestrutura argumentativa, como vimos acima, é configurada por meio de diversas informações, entre as quais está o tema, a tese, a antítese, os argumentos que sustentam a tese, os argumentos que sustentam a antítese e síntese (ou nova tese). A organização dessas informações apresenta-se com frequência através de períodos explicativos.

De acordo com a gramática normativa (FARACO; MOURA, 2001, p.488), os articuladores textuais explicativos *porque, que, pois* (anteposto ao verbo) etc. em uma estrutura coordenativa têm a função

de justificar ou explicar o fato expresso na oração anterior, como na seguinte sentença:

- (1) Ele foi ao médico porque eu vi uma receita em cima da mesa.

Nesse caso, a informação presente na segunda oração não gera o fato de ele ter ido ao médico, indicado na sentença principal. De forma diferente, a função dos articuladores textuais causais em estruturas adverbiais *porque, pois que, uma vez que, visto que, visto como, já que, porquanto, como* etc. indicam a causa da ação expressa pelo verbo da oração principal como em:

- (2) Ele foi ao médico porque estava doente.

Aqui, segundo os autores, a informação na segunda sentença *estar doente* é a causa da informação presente na primeira sentença *ter ido ao médico*.

De acordo com Adam (2008, p.237), mesmo que uma sequência explicativa apresente-se nas estruturas [SE p, É PORQUE q] - [SE p, É PARA QUE q] - [SE p, É EM RAZÃO DE q] - [SE p, É QUE q] - [SE p, ISSO SE DEVA A q], todas essas frases periódicas explicativas admitem a transformação [É (PORQUE/PARA) q QUE p].

Vejamos um exemplo trazido por Adam (2008, p.238):

- (3) Viva! Ainda mais impostos!
Primeiro, a má notícia: (3a) SE seus lucros aumentaram rapidamente, o fisco vai lhe pedir explicações. E agora a boa notícia: (3b) SE o fisco lhe pedir explicações, É PORQUE seus lucros aumentaram rapidamente.

Em (3a), há inversão da indução [SE p> (então) q] por [SE q'< É PORQUE p']. A primeira estrutura [SE] não revela uma explicação, enquanto a segunda estrutura [SE] é uma sequência explicativa pois, pode se transformar em [É (PORQUE/PARA) q QUE p].

- (4) É PORQUE seus lucros aumentaram q QUE o fisco vai lhe pedir explicações p.

A estrutura da sequência explicativa canonicamente utilizada foi proposta por Grize⁴² (1990 p.107), conforme ilustração (9):

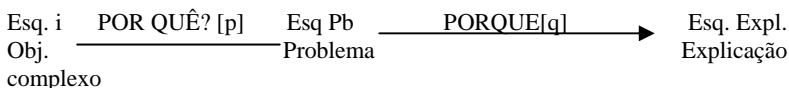


Ilustração 9 – Esquema da superestrutura explicativa – simples

Fonte: Adam (2008, p.242)

De acordo com o autor, como a esquematização inicial (Esq i) é frequentemente subentendida na sequência, ou muitas vezes distanciada, dois tipos de *POR QUE?* devem ser considerados: os que retomam um elemento anterior e reesquematizam o problema colocado, e os que, não dispondo de co-texto anterior, realizam diretamente essa esquematização do problema [*POR QUE p?*], muitas vezes por meio de pseudoquestões.

A estrutura canônica completa é aberta por um *POR QUE* interrogativo verdadeira interrogação nos diálogos ou falsa interrogação (retórica) nas estruturas monológicas – seguido de uma ou várias respostas com *PORQUE*, como em (5), retirado de Adam (2008, p.243):

- (5) Por que sou tão bela?
Porque meu dono me lava.

De acordo com Adam (2008), com o decorrer das pesquisas sobre o texto, foi acrescentado ao modelo da estrutura explicativa o elemento conclusivo, re-estruturando-se em: fase de questionamento + fase resolutive + fase avaliativa/conclusiva. Fase (1) - constituição de um objeto a ser explicado (reconhecido e aceito, que pode ser apresentado na situação ou pode ser linguístico) e papéis do sujeito que explica e do sujeito para quem a explicação está sendo dirigida; fase (2) – núcleo explicativo propriamente dito; fase (3) – ratificação ou sanção da explicação e

⁴² GRIZE, J.-B. *Logique et langage*. Paris: Ophrys, 1990.

fechamento da sequência. Essa fase corresponde ao que foi dito acima sobre o consenso que se supõe obtido ao termo da explicação.

O novo modelo da sequência explicativa assume a seguinte estrutura:

Sequência	Por que p?	P. expl. 0	Esquematização inicial
Explicativa	Porque q	P. expl. 1	Problema (questão)
		P. expl. 2	Explicação (resposta)
		P. expl. 3	Ratificação-avaliação

Ilustração 10 – Esquema da superestrutura explicativa – ampliada

Fonte: Adam (2008, p.244)

De acordo com o a ilustração acima, o primeiro operador [*POR QUE*] introduz a primeira macroproposição obrigatória (P.expl. 1), e o segundo operador [*PORQUE*] leva à segunda macroproposição obrigatória (p.expl.2), seguindo-se preferencialmente uma terceira macroproposição de ratificação (P.expl. 3). Todo esse conjunto de proposições serve para responder a uma esquematização inicial destinada a introduzir o objeto problemático (P.exp. 0) tematizado pela questão *POR QUE* (?), relativo à macroproposição (P.exp.1).

Nesse sentido, em se tratando da sequência explicativa inserida na estrutura argumentativa, entende-se que o argumento apresentado refere ao objeto problemático (P.exp. 0), desencadeando toda a série explicativa.

Vejamos um exemplo relativo ao nosso objeto de estudo:

- (6) Tema: O uso do fone de ouvido na escola.
 Tese: O fone de ouvido não deve ser usado da escola.
 Argumento 1: O uso do fone de ouvido causa perda da audição.

Desenvolvimento do argumento através de uma sequência explicativa:

Esquematização inicial - P. expl. 0 - [O uso do fone de ouvido causa a perda da audição].

Problema (questão) – P. expl.1 – [*POR QUE* o uso do fone de ouvido causa a perda da audição?]

Explicação (resposta) - P.expl. 2 - [Essa doença ocorre PORQUE as pessoas usam os aparelhos de fone de ouvido durante muito tempo e com muita intensidade].

Dado científico que complementa P.expl. 2 [De acordo com Kley (2010), as pesquisas científicas mostram que os aparelhos com mais de 120 DB (decibéis) causam alterações de audição, se a pessoa permanecer em exposição prolongada].

Essa fase da sequência pode ser formada por mais de uma informação formando uma cadeia de P.expl.2', P.expl.2''... P.exp 2ⁿ desde que se mantenha a coerência do texto.

Ratificação-avaliação - P. expl. 3- [É PORQUE os alunos não sabem controlar o tempo de uso e a intensidade do som, QUE o fone de ouvido causa doenças no ouvido, portanto, ele deve ser proibido na escola].

Observamos assim, que, para que o texto argumentativo produza a sua finalidade de convencimento, é relevante que ele esteja bem construído e para que isso ocorra, faz-se necessário que o produtor domine de forma consciente todos os aspectos que nele estão envolvidos.

Apresentamos, acima, os aspectos envolvidos na argumentação como um processo comunicativo dialético. Tratamos dos aspectos filosóficos, textuais e linguísticos relativos a esta atividade cognitiva. Passamos à apresentação do próximo tópico do referencial teórico, a metatextualização.

2.5 CONSCIÊNCIA METATEXTUAL

Antes de apresentarmos o conceito do que seja consciência metatextual, vamos retomar alguns aspectos do que seja o conceito de consciência metalinguística. Na visão psicolinguística, a metalinguagem é compreendida como uma atividade desempenhada por um indivíduo quando toma como objeto de análise a própria linguagem. Para que essa análise possa ocorrer, faz-se necessário que o indivíduo se distancie da linguagem no que diz respeito ao uso e ao conteúdo, debruçando-se de forma consciente e intencional sobre suas propriedades formais, a fim de observar como a materialidade linguística se organiza para produzir o significado.

2.5.1 Conceito de Metatextualização

Pratt e Grieve (1984) desenvolvem estudos sobre a importância da consciência metalinguística para o desenvolvimento da cognição nas crianças. Para tal, retomam alguns pontos dos estudos piagetianos em que são testadas algumas tarefas (conservação, inclusão de classes, inferências transitivas e egocentrismo) com crianças no estágio entendido com pré-operacional (2-7anos). No desenvolvimento dessas tarefas as crianças dessa fase ti

veram uma performance negativa, enquanto que as crianças pertencentes à fase operacional (8-12) e os adultos tiveram performance positiva. Tais resultados indicavam, segundo a visão piagetiana, que as crianças nessa fase não teriam determinadas habilidades cognitivas para determinadas tarefas.

Pesquisadores posteriores, descritos por Pratt e Grieve (1984, p. 128-135) retomaram os estudos de Piaget e novos testes com essas tarefas foram realizados em contextos diferentes. Esses novos estudos revelaram que as crianças responderam positivamente às tarefas quando estavam inseridas nos contextos das tarefas e falharam quando não estavam inseridas em tais contextos. Ainda segundo os autores acima, não há um consenso entre os estudiosos da área da cognição em determinar se a consciência metalinguística tem um papel exclusivo no desenvolvimento cognitivo ou se a consciência metalinguística é uma das muitas habilidades metacognitivas, as quais se desenvolvem de forma paralela quando a criança está exposta aos contextos das tarefas. (PRATT; GRIEVE (1984, p. 140).

Dentro dessa perspectiva, independente dos refinamentos teóricos e metodológicos ainda necessários a esta linha de pesquisa, o relevante é que o desenvolvimento da consciência metalinguística durante os primeiros anos escolares assume um importante papel na habilidade das crianças para completar tarefas descontextualizadas de forma positiva. Isso porque a escola representa um fato novo para a criança e ela precisa dar conta de diversas tarefas até então desconhecidas, entre as quais está a aprendizagem da leitura e escrita de línguas, a aprendizagem de novos usos da língua falada em diferentes contextos, bem como dar conta de lidar com novas formas de interação social na situação formal da escola.

Em geral, a consciência metalinguística (GOMBERT, 1992, 1993; 2003; KARMILOFF-SMITH, 1986) é subdividida em: a) consciência fonológica - a unidade linguística tomada para análise é o fonema;

b) consciência da palavra (metalexical) – a unidade de análise é o léxico; c) consciência sintática – a unidade de análise é a frase; d) consciência pragmática - cuja unidade de análise são os atos de fala, ou seja, é a relação entre o sistema linguístico e o contexto em que a linguagem (expressão, discurso) está presente.

Durante a aprendizagem escolar, o conhecimento metalinguístico surge juntamente com a alfabetização, devido à necessidade de reflexão consciente sobre as unidades da cadeia de fala que deve ser desmembrada em vocábulos e fonemas. A esses níveis metalinguísticos, Gombert (1993) acrescenta a consciência metatextual, cuja unidade de análise passa a ser o texto em si.

Tal como ocorre em relação à tomada de consciência dos elementos linguísticos para a produção de significados, com exceção dos fonemas que, em si mesmos, não produzem significados, a consciência metatextual é a atividade de análise que se dá de forma intencional sobre o texto. O estudo do texto pode ocorrer levando-se em conta aspectos microlinguísticos e/ou macrolinguísticos. Entre os primeiros, os mais relevantes são os elementos coesivos, articuladores textuais, marcadores de vozes, pontuação etc. Os aspectos macrolinguísticos, segundo Gombert (1992, 1993), dizem respeito ao conteúdo e às informações veiculadas no texto ou sobre a estrutura do texto remetendo a noções sobre gêneros textuais⁴³.

Gombert (1992) não é claro na definição entre gênero textual e sequência textual, tal como ocorre na maioria dos estudos desse período. Mas, com base nas pesquisas sobre o texto que se seguiram, as quais já formam apresentadas no decorrer deste texto, vamos assumir aqui que, ao tratarmos do texto como elemento de análise, devemos observar primeiramente, dentro da sua função social, a estrutura ou esquema geral, ou seja, quais elementos textuais configuram em cada gênero textual, haja vista que cada elemento carrega em si determinadas informações para a construção do sentido. Paralelamente, a consciência sobre a superestrutura, ou seja, a(s) sequência (s) textuais que predomina (m) em cada tipo de texto torna-se relevante, já que cada sequência textual é composta de macroproposições, que compõem semanticamente as partes do texto até chegar à macroestrutura textual.

Em paralelo, ressalta-se aqui, que o termo gênero textual refere-se, de acordo com a teoria sócio-dialógica bakhtiniana, a textos tipificados socialmente como fábula, conto, carta, notícia de jornal etc. diferenciando-se do conceito de tipologia textual (sequência textual) como narração, argumentação, dissertação, descrição etc.

De acordo com Gombert (1992, p.166) o processo de escrita, exige primeiramente que o produtor selecione o tema ou determine os objetivos e antecipe o que será comunicado ao leitor e quem será esse leitor. Nesse processo, faz-se necessário encontrar na memória de longo prazo ou em outras situações externas, geralmente através da leitura ou de outros processos semióticos, as ideias que serão expostas no texto através das palavras. Tais ideias precisam ser organizadas em um plano textual coerente, de tal forma que elas possam alcançar o conhecimento prévio do leitor. Todo esse planejamento precisa ser mantido na memória de trabalho (curto prazo) até a sua execução, quando vários processos e subprocessos ocorrem de forma paralela, indo dos elementos mais amplos (estrutura, superestrutura, macroestrutura) para os mais específicos (sintaxe, léxico, grafia). Após a escrita, há todo o processo de revisão, cujos aspectos formam discutidos, acima, no modelo cognitivista de escrita.

Gombert (1992) analisa diversas pesquisas sobre o processamento da escrita e, segundo esse autor, as diferenças entre produtores experientes e os não experientes iniciam-se ainda no estágio de planejamento. Os escritores menos experientes têm dificuldade de expor seus objetivos, bem como de antecipar as necessidades de seus leitores. No nível da descrição, tais escritores apresentam dificuldade para aplicar as convenções de escrita e controlar as suas implementações pessoais, além de usarem uma sintaxe, ortografia e pontuação pobre. Outro fato relevante é que, no processo de revisão, esses escritores o fazem de forma a detectar os erros relacionados à gramática, ortografia e a pontuação, ao invés de checar o sentido e a adequação pragmática da sua produção em relação ao seu leitor.

Dessa forma, em relação a esses escritores, eles parecem sofrer de uma lacuna de conhecimento (memória de longo prazo) e uma dificuldade em saber quando aplicar o conhecimento que eles possuem, problemas esses relacionados à capacidade de processamento da memória de trabalho. Os textos produzidos são curtos, os quais contêm estruturas sintáticas mais curtas; usam mais palavras comuns e as construções não são suficientemente explícitas. Parecem crer que o leitor que está ausente possa saber o que se passa na sua mente na hora da escrita. De modo geral, escrevem como se estivessem oralizando.

Com base nos dados analisados, Gombert (1992) propõe que, em geral, as atividades acima listadas não são monitoradas de forma consciente durante a escrita. O ato da grafia, a escolha das palavras, a ortografia, a concordância morfosintática e a pontuação são sempre processados de forma automática. Da mesma forma, o esforço para a coesão e

a coerência do texto, bem como a adaptação do texto ao potencial do leitor e a tentativa em ser explícito são aspectos aos quais não é dada atenção específica, ainda que o texto produzido satisfaça, de modo geral, todos esses critérios. Em muitos casos, embora ocorra o processo de correção na escola, isso ocorre superficialmente, de forma que os sujeitos não conseguem refletir sobre a natureza dos problemas encontrados nos textos.

Não obstante esses processos ocorram de forma automática, deve-se apontar que cada uma dessas atividades pode ser monitorada de forma intencional quando o problema surgir durante a escrita. Isso sugere que durante o processo de aprendizagem, a automatização deve sobrevir da atenção consciente de cada processo e o subsequente exercício dos diferentes componentes que envolvem a escrita. Esse tipo de processo automático é muito diferente do que se entende por epiproceto nas atividades dos escritores iniciantes, os quais não são capazes de direcionar determinados elementos das suas atividades de forma consciente. Segundo o autor, o ato de ensinar o aprendiz a refletir sobre os elementos da escrita é pouco ensinado na escola, tornando-se cada vez mais difícil substituir o ato epiprocedural (automático) pelo ato de reflexão e avaliação sobre a escrita.

2.5.2 Pesquisas semelhantes às da autora no Brasil (Estado da arte)

No Brasil, as pesquisas que focam nas informações presentes no texto, segundo Spinillo e Simões (2003) utilizam para análise atividades voltadas à observação das anomalias e contradições nas sentenças ou a verificação da coerência entre o conteúdo do texto e o título e a identificação das ideias principais do texto.

Em se tratando da consciência metatextual, Spinillo e Simões (2003), ao realizarem uma revisão das pesquisas que tratam do tema, constataram que os gêneros textuais mais investigados no processo de ensino e aprendizagem foram *scripts*, *relatos de experiência pessoal* e *histórias*, nos quais predomina a tipologia textual *narração*. Um dos estudos pioneiros foi o de Rego (1996⁴⁴), um estudo longitudinal - quatro testagens durante um ano com base na recepção/compreensão em

⁴⁴ Rego, L. L. B. (1996). Um estudo exploratório dos critérios utilizados pelas crianças para definir histórias. Em M. G. B. Dias & A. G. Spinillo (Orgs.), *Tópicos em psicologia cognitiva* (pp. 120-138). Recife: Editora da Universidade Federal de Pernambuco.

que a autora procurou observar quais os critérios utilizados por crianças entre 7 e 8 anos para definir *histórias*, levando-se em conta a estrutura prototípica deste gênero textual. Nos testes as crianças eram solicitadas a julgar se determinados textos eram ou não histórias, justificando sua resposta⁴⁵. Os dados dos testes apontaram que os principais critérios adotados pelas crianças foram: o tamanho do texto (textos longos são histórias enquanto textos pequenos não são) e a presença de uma abertura típica de história (Era uma vez...). Com a idade, as crianças passavam a adotar critérios definidos em seus julgamentos.

Relevante para o nosso estudo é destacar que, segundo as pesquisadoras, em se tratando de compreensão da estrutura do texto, somente por volta dos oito anos é que as crianças desenvolvem a habilidade de lidar com as características formais determinantes do gênero em análise, no caso a história.

Em se tratando da argumentação em textos escritos, um estudo relativamente recente realizado por Pinheiro e Leitão (2007) buscou observar em que medida a consciência dos constituintes básicos da argumentação, um aspecto que remete ao plano macrolinguístico da consciência metatextual, refletia-se na produção do texto argumentativo.

Os sujeitos da pesquisa foram 20 alunos da segunda e 20 alunos da quinta série do Ensino Fundamental, além de 20 estudantes do primeiro ano de cursos universitários diversos (tomados como grupo de referência para a análise dos dados das crianças), todos oriundos de instituições da rede privada de ensino. A metodologia utilizada buscava observar os sujeitos a partir de duas atividades: uma de julgamento, cuja finalidade era a tomada de consciência dos constituintes que formam a estrutura prototípica da argumentação e outra de produção textual. Para metade dos participantes, aleatoriamente definida, a atividade de julgamento precedeu a de produção, o inverso ocorrendo com a outra metade. Segundo as autoras, a estrutura prototípica adotada para o texto de pesquisa foi: introdução do tema, ponto de vista, justificativa, antecipação de contra-argumento, resposta ao contra-argumento e conclusão.

Segundo as autoras, os dados analisados revelam que

⁴⁵ A metodologia proposta para a pesquisa era a leitura por parte do examinador de histórias convencionais, histórias sem nexos, começos, meios e finais de história. Cada texto-estímulo lido era apresentado em uma versão longa e em uma versão curta. As justificativas das crianças variavam desde a ausência de um critério definido (aceitavam todos os textos-estímulo como sendo histórias); passando por critérios objetivos, porém não associados à estrutura do texto (tamanho, presença de marcador linguístico típico de abertura de história); até critérios objetivos que expressavam a capacidade de refletir acerca de suas partes constituintes (começo, meio e final). (p.540).

A observação de casos de consistência *versus* casos de inconsistência em cada grupo não autoriza, entretanto, a conclusão de que julgamento e produção textuais teriam sido regidos pelo mesmo critério de valoração (ou subvaloração) de um dado componente do “esquema argumentativo”. À valoração de um dado elemento na atividade de avaliação (por ex., ênfase na dimensão justificatória) nem sempre correspondeu a valoração do mesmo elemento na atividade de produção textual (inclusão de justificativa) e vice-versa. Tais resultados abrem, portanto, espaço para a consideração de outros fatores, que não estritamente a consciência do “esquema argumentativo”, na decisão do escritor de incluir, ou não, num texto qualquer dos elementos teoricamente definidos como parte do “esquema argumentativo prototípico” [grifos no original]. (p.430).

Outro fator relevante destacado pelas autoras no que diz respeito aos dados resultantes da produção textual é o papel que os sujeitos atribuem ao elemento da contra-argumentação na finalidade de convencer o interlocutor: a ideia de que antecipar os contra-argumentos pode contribuir negativamente para o alcance da finalidade persuasiva do texto. Segundo as autoras, esse fato

dá margem a que se considere o impacto que aspectos das situações em que se produz argumentação (dentre os quais o objetivo persuasivo é de especial importância) exercem sobre a decisão do escritor de incluir, ou não, um dado elemento da “estrutura argumentativa” [grifos no original] num texto que produz. (p.430).

Segundo as autoras, o fato de os escritores não fazerem uso dos contra-argumentos, deve-se à necessidade de uma consciência maior por parte desses alunos da importância dessa estratégia discursivo-textual necessária ao ato do convencimento. Acrescentamos que, além da necessidade da consciência dessa estratégia, faz-se necessária o uso desses elementos discursivo-textuais na sua própria prática escrita. Em outras

palavras, não basta que tenham uma consciência desses elementos, faz-se necessário que desenvolvam a habilidade de empregá-los na sua prática discursiva, preferencialmente, que mais professores façam uso dessa ferramenta para o ensino de seus conteúdos.

Na tentativa de verificar essa habilidade em crianças, Siqueira (2012), em sua tese de doutorado, busca desenvolver a habilidade argumentativa escrita através do “texto de opinião”. Os sujeitos da pesquisa são vinte alunos entre 10-11 anos da 5ª. série de ensino fundamental escola particular de Belo Horizonte na qual a pesquisadora leciona. A pesquisa se deu no período de um ano. No decorrer do processo de pesquisa foram desenvolvidas quatro modalidades de análise: a) identificação e/ou caracterização, nos textos produzidos, dos operadores argumentativos; b) levantamento dos tipos de argumentos utilizados; c) verificação da capacidade argumentativa (estratégias); e d) observação do desenvolvimento da habilidade e competência de produzir textos argumentativos por crianças de 10-11 anos. O referencial teórico toma por base os pressupostos da linguística textual e as teorias da argumentação. O método empregado neste trabalho fundamenta-se na abordagem qualitativa do discurso argumentativo escrito.

Foram coletados dados relacionados com a produção escrita de crianças em sala de aula, como produto das interações professor-aluno e aluno-aluno e de intervenções pedagógicas por parte da professora/pesquisadora. Foram realizados três processos de produção escrita: a) anotações sobre o tema proposto, informações retiradas após a leitura de jornais, revistas, internet e produções da própria pesquisadora sobre o tema proposto; b) anotações de preparação sobre o tema em questão para o debate oral em sala de aula; c) a produção do texto argumentativo, realizado logo após o debate. Além desses passos, ocorreu a revisão dos textos de forma individual e, posterior, refacção dos textos.

A autora analisa os textos observando, especialmente, os seguintes aspectos: a) estrutura do texto: introdução, desenvolvimento e conclusão; b) argumentação: presença de argumentos e contra-argumentos; e c) textualização: progressão, coesão e coerência. Segundo a autora, após um ano de atividades voltadas a esse tipo de aprendizagem, a produção textual dos alunos apresentou os quesitos necessários ao tipo de texto argumentativo trabalho. O texto produzido apresentou de forma satisfatória os aspectos relativos à estrutura, aos elementos da argumentação e da textualização.

A autora conclui que a aprendizagem de textos com orientação argumentativa em alunos de 5ª. série é possível, desde que se estabeleça um trabalho “adequado e produtivo no sentido de proporcionar aos alu-

nos condições de compreender a estrutura dos textos de natureza argumentativa nos níveis de contato, uso e análise”. (p.20).

Nessa mesma perspectiva, Castro Lima (2006), em sua dissertação de mestrado, busca verificar a possibilidade de produção de textos argumentativos por alunos da quinta série do ensino fundamental. Toma por base teórica a perspectiva dialógica, sócio-discursiva e interacionista da língua; o método de intervenção pedagógica baseia-se na ferramenta didática proposta por Dolz, o incremento da capacidade linguística do sujeito com relação à produção de textos de opinião. Participaram da pesquisa 63 alunos de uma escola estadual do município de Curitiba, todos pertencentes ao nível socioeconômico médio-baixo, oriundos de escolas municipais, considerados alunos medianos em relação aos conteúdos relativos à língua escrita. Foram divididos em dois grupos de intervenção dois grupos de controle, sendo que a escolha se deu aleatoriamente. Os alunos do grupo controle permaneceram em sala com a professora da Disciplina de Língua Portuguesa, a qual deu prosseguimento ao conteúdo normal pré-estabelecido. Os alunos selecionados para a intervenção foram separados em outra sala aos quais foram aplicadas 12 oficinas, durante quatorze encontros de 50 minutos, com a finalidade de propiciar o aprimoramento das seguintes habilidades: a) posicionar-se explicitamente com relação ao tema da produção textual; b) considerar o destinatário do texto, mencioná-lo e antecipar seus possíveis argumentos; c) usar expressões e conectivos relacionados à argumentação, entre outros.

Segundo Castro Lima (2006), esperava-se que a dificuldade de produção do texto argumentativo estivesse não na impossibilidade de construção por parte da criança de raciocínio lógico-argumentativo básico, que tenderia a se aprimorar com a intervenção pedagógica, mas na dificuldade de desenvolver estratégias linguísticas para a produção escrita. Foi comprovado com a análise dos dados obtidos que, com a intervenção, os sujeitos passaram a produzir textos argumentativos mais competentes. A análise dos dados, segundo a autora, revelou que os estudantes que passaram pela intervenção tiveram um ganho substancial em relação à quantidade de palavras usadas no pós-teste. Em relação à quantidade de argumentos, não houve aumento considerável, mas os argumentos apresentados apresentavam-se mais completos. Com relação à menção explícita do destinatário houve um aumento significativo e importante para o grupo de intervenção, o que indica que a criança está tentando envolver individualmente o leitor do texto no raciocínio argumentativo dela, o que dá força e consistência aos argumentos produzidos, o que não ocorreu com a turma controle. Em relação à anteci-

pação dos possíveis argumentos do interlocutor, houve um aumento considerável para o grupo de intervenção e a quantidade se manteve no grupo controle.

A autora conclui que todos os resultados apontam para a possibilidade de se trabalhar com textos argumentativos na 5ª. série do ensino fundamental e de se obter êxito. Confirma, assim, a capacidade de as crianças, dessa faixa etária, produzirem raciocínio lógico-argumentativo, mesmo que básico. Além disso, os resultados também indicaram que a capacidade de argumentar pode ser desenvolvida através do encaminhamento metodológico acertado, situação em que a mediação do professor torna-se fundamental.

A autora ressalta que o êxito do resultado dependeu do encaminhamento metodológico planejado com base em referencial teórico, bem como em condições de trabalho, tanto no que se referente à quantidade de alunos em sala de aula quanto às ferramentas e aos materiais necessários à elaboração das atividades, condições essas que, raramente, são encontradas nas escolas públicas.

Vimos acima que a competência produtiva escrita está relacionada à consciência que o indivíduo desenvolve sobre os múltiplos elementos constituintes do texto escrito. Assim, a metalinguística diz respeito aos seguintes elementos: a) consciência fonológica - a unidade linguística tomada para análise é o fonema; b) consciência da palavra (metalexical) – a unidade de análise é o léxico; c) consciência sintática – a unidade de análise é a frase; d) consciência pragmática - cuja unidade de análise são os atos de fala, ou seja, é a relação entre o sistema linguístico e o contexto em que a linguagem (expressão, discurso) está presente. A metatextualização diz respeito à consciência sobre os seguintes aspectos do texto: a) elementos microtextuais: articulados textuais, elementos coesivos, marcadores das vozes do discurso; pontuação etc.; b) elementos macrotextuais, os quais estão relacionados, especialmente, às macroproposições que constituem as diferentes sequências textuais que, por sua vez, organizam as superestruturas textuais; às diferentes estruturas que formam os diferentes gêneros textuais etc.

2.6 FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Neste capítulo destinado ao referencial teórico sobre nosso objeto de estudo, apresentamos inicialmente os modelos teóricos que investigam a atividade da escrita. Entre esses modelos estão os que analisam a escrita como um processo e outros que a analisam como um produto.

O *modelo Linear*, desenvolvido por volta dos anos setenta, do século XX, buscou definir as etapas envolvidas no ato da escrita. Segundo esse modelo, a escrita segue os seguintes estágios: a) criar objetivos/meta para a escrita; b) formular um esboço em que se expresse de onde se quer partir e até onde se quer chegar até o final do texto; c) escrever com base no que foi exposto no esboço; e d) reler e revisar a materialidade do texto como produto acabado.

O modelo Cognitivo-recursivo de processamento da escrita ampliou os estudos anteriores e propôs que o ato da escrita não ocorre por meio de estágios lineares, mas sim por meio de processos e subprocessos que ocorrem de forma recursiva. Dentro desse modelo, há a *Corrente Cognitivista*, cujo foco de pesquisa é verificar como o indivíduo constrói em sua mente o conhecimento, ou seja, de que forma ocorre o processamento na mente de um novo conhecimento existente no mundo. Já a *Corrente da Expressão* mantém seu foco de pesquisa no processo de aprendizagem de um novo conhecimento. Investiga quais os mecanismos, meios, processos etc. que contribuem para que o conhecimento de mundo seja aprendido pelo indivíduo e se torne um conhecimento individual armazenado na mente.

O modelo do *Construcionismo social* tem por foco de pesquisa demonstrar que o conhecimento é construído por meio de interações sociais. Nesse sentido, o foco de investigação se desloca do domínio do individual e se direciona para as diversas atividades humanas de produção da linguagem, haja vista que é através da língua que o ser humano se constitui como ser que atua ideologicamente na sociedade. Assim, os estudos buscam observar as diversas ideologias que se manifestam nas enunciações dos diferentes domínios discursivos (religioso, político, literário, científico etc.).

No *modelo de escrita como produto*, o foco recai sobre a materialidade linguística que torna concreto um ato comunicativo. Ressaltamos que, nos dias atuais, os estudos que tomam por base os elementos que organizam o texto como um produto que circula socialmente investigam também sua contraparte pragmática, ou seja, dos elementos que caracterizam o contexto social de produção e de circulação. Mostramos, assim, que o texto passou a ser analisado por meio de diversos aspectos

que se iniciam em um nível pragmático – a intenção e a adequação pragmática - e se estendem à materialidade linguística e textual.

Em um segundo momento, apresentamos os conceitos relativos à teoria dos *esquemas cognitivos* de Rumelhart (1981) e Van Dijk (1980). Embora esses conceitos tratam do processamento de leitura, sua aplicação também está relacionada à produção. O modelo interativo proposto por Rumelhart sugere que os processos ascendente e descendente se complementam no ato da leitura, ou seja, a construção do significado do texto ocorre por meio de informações de natureza visual, ortográfica, lexical, semântica, sintática e esquemática, sendo que as informações desses diferentes níveis podem ser processadas em paralelo. Van Dijk amplia a teoria dos esquemas cognitivos e propõe que o conhecimento do indivíduo é organizado na mente por meio de *esquemas*, *frames* e *scripts*, os quais não podem ser vistos em termos de estruturas estáticas no curso das ações. Nessa perspectiva, o autor traz o conceito de micro-estrutura, superestrutura e macroestrutura textual. No sentido de relacionar a leitura e a escrita apresentamos, na sequência, as *estratégias para medir a competência leitora*, as quais estão relacionadas às estratégias de ensino da escrita.

Na sequência do conteúdo deste capítulo, apresentamos os aspectos mais relevantes que caracterizam o processo de convencimento por meio da *argumentação*. A argumentação, de forma diferente da retórica e da demonstração científica, visa ao debate; por isso, seu caráter dialético. Apresentamos os elementos textuais e linguísticos que caracterizam o gênero textual *Ensaio curto argumentativo*, o qual se torna o instrumento mais eficaz para o desenvolvimento do raciocínio dialético dos estudantes no processo de aprendizagem dos diversos usos da língua.

Apresentamos, por último, os aspectos da *metatextualização* e a sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem no processo da escolarização. O conhecimento metalinguístico diz respeito à consciência que o indivíduo desenvolve sobre os vários elementos que constituem o processo comunicativo. No processo de escolarização, a criança deve desenvolver a consciência fonológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência pragmática e, em um nível mais amplo, a consciência textual. O nível textual é construído por elementos sistêmico-linguísticos com foco na coesão textual, na articulação textual, na pontuação, na marcação das diferentes vozes etc. Além desses elementos microlinguísticos textuais, há ainda os elementos macrolinguísticos, os quais dizem respeito à superestrutura e à estrutura do texto. São esses últimos aspectos que determinam os diferentes tipos de gêne-

ros textuais que circulam socialmente. Assim, o processo de escolarização deve promover no aluno o conhecimento consciente de todos os elementos que constituem os diferentes atos comunicativos. Para o desenvolvimento da competência produtiva, é relevante que os elementos sejam automatizados, porém, que possam ser monitorados de forma intencional pelo estudante no decorrer da atividade escrita.

Passamos ao Capítulo III, o qual versa sobre o método de abordagem, o método de procedimento, as modalidades de pesquisas e os procedimentos metodológicos e as técnicas utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

CAPÍTULO III

METODOLOGIA

A ciência se utiliza de um método que lhe é próprio, o método científico. A *Metodologia* engloba métodos de abordagem, métodos de procedimentos e técnicas. (MARCONI; LAKATOS (2011a, 2011b). Para Severino (2007.p 102), trata-se de um conjunto de procedimentos lógicos e de técnicas operacionais que permite o acesso às relações causais constantes entre os fenômenos. Esse elemento fundamental do processo do conhecimento realizado pela ciência faz com ela se diferencie do senso comum e das demais modalidades de expressão da subjetividade humana, como a filosofia, a arte e a religião.

Este capítulo, destinado à metodologia, está organizado nas seguintes seções: (3.1) Métodos; (3.2) Modalidades de pesquisa; (3.3) Procedimentos metodológicos e, posteriormente, em (3.4) Fechamento do capítulo

3.1 MÉTODOS

O primeiro passo de toda investigação científica é o olhar sobre um fato/processo/fenômeno. Esse olhar sobre o objeto com o qual nos deparamos no dia-a-dia pode ser inicialmente causal, espontâneo. A partir de um determinado momento, esse fato/processo/fenômeno passa a ser problematizado, questionado, torna-se um problema de investigação. O problema se formula então com a questão pela *causa* do fato/processo/fenômeno observado.

A próxima etapa é a busca pelos estudos já realizados sobre o objeto que está sendo observado; os modelos teóricos já apresentados pelos demais pesquisadores sobre o objeto. Nesse momento, ocorre a formulação da *hipótese*. Formulada a hipótese, o observador volta ao campo experimental para verificá-la. (SEVERINO, 2007).

3.1.1 Método de abordagem

O Método de abordagem trata de em nível de abstração mais elevado em relação aos fenômenos da natureza e da sociedade. São formas de raciocínio ordenado, coerente e lógico em relação a um objeto. Para Marconi e Lakatos (2011a, p. 90), os métodos de abordagem são: método indutivo, método dedutivo, método hipotético-dedutivo e dialético.

O método de abordagem adotado nesta pesquisa é o método indutivo. No raciocínio ou inferência indutivo, o antecedente corresponde aos dados e aos fatos particulares e o consequente é uma afirmação mais geral. A indução também faz uso da analogia: de alguns fatos passa-se a outros similares ou, de fatos característicos e representativos generaliza-se para o conjunto total de fatos da mesma espécie. Assim, a indução implica em generalização, partindo de fatos particulares conhecidos e chegando a conclusões gerais, até então, não conhecidas. Nesse sentido, os dados encontrados em nossa pesquisa, fatos particulares, podem ser generalizados sempre que o contexto de ocorrência for semelhante ao investigado.

3.1.2 Métodos de procedimentos

Os métodos de procedimento são as etapas mais concretas da investigação, com finalidade mais restrita em termos de explicação geral dos fenômenos e menos abstratos. Para Marconi e Lakatos (2011a), esses métodos pressupõem uma atitude concreta em relação ao fenômeno e estão limitados a um domínio particular. Segundo essas autoras, os principais métodos de procedimentos são: método histórico, método comparativo, método monográfico, método estatístico, método tipológico, método funcionalista, método estruturalista.

Nossa pesquisa assume como método de procedimento o *Método estatístico* (QUETELET). O objetivo desse método estatístico é primeiramente fornecer uma descrição quantitativa da sociedade, considerada como um todo organizado. Para esse fim, delimitam-se as classes da sociedade que se queira investigar, especificam-se as características dos membros das classes e, posteriormente, mede a variável ou qualquer outro atributo quantificável que possa contribuir para o seu entendimento. Por meio desse método, é possível obter “de conjuntos complexos, representações simples e constatar se essas

verificações simplificadas têm relações entre si. [...] A manipulação estatística permite comprovar as relações dos fenômenos entre si, e obter generalizações sobre sua natureza, ocorrência ou significado”. (MARCONI E LAKATOS (2011a). Em nossa pesquisa isolamos dois grupos de estudantes de uma escola pública estadual – turma de Controle e turma Experimental. Com isso, buscamos extrair dados linguísticos no processo de escrita, dados esses analisados de forma quantitativa e qualitativa a fim de compreendermos melhor as relações existentes entre todas as variáveis destacadas.

É nesse sentido que, segundo Severino (2007), a ciência se constitui aplicando técnicas, seguindo um método de investigação e apoiando-se em fundamentos epistemológicos.

3.2 MODALIDADES DE PESQUISA

O método de abordagem e o método de procedimento fazem parte de todos os processos de conhecimento que se pretenda realizar, marcando toda atividade de pesquisa. Para aprimorar esse fim, há várias modalidades de pesquisa que podem ser praticadas, “o que implica coerência epistemológica, metodológicas e técnica, para o seu adequado desenvolvimento”. (SEVERINO, 2007, p.118).

3.2.1 Pesquisas de base

A investigação de nosso objeto de estudo envolve mais de uma modalidade de pesquisa, como vemos abaixo:

3.2.1.1 Pesquisa ação

A *Pesquisa-ação* ocorre quando há interesse coletivo na resolução de um problema ou suprimento de uma necessidade. Pesquisadores e participantes tornam-se parceiros no processo da pesquisa. De acordo com Severino (2007, p.120), esta pesquisa tem por finalidade conhecer como determinadas variáveis ocorrem em determinada situação com o propósito de alterar, intervir sobre os

resultados encontrados. Para isso, realiza-se “um diagnóstico e a análise de uma determinada situação, a pesquisa-ação propõe ao conjunto de sujeitos envolvidos mudanças que levam a um aprimoramento das práticas analisadas”. Nossa pesquisa caracteriza-se fundamentalmente por uma pesquisa ação, haja vista que ocorreu o pré-teste, a intervenção e o pós-teste, como veremos abaixo.

3.2.1.2 Pesquisa descritiva

Quanto aos *objetivos*, nossa pesquisa se caracteriza como uma *pesquisa descritiva*, já que busca fazer um levantamento das características conhecidas que compõem o objeto em estudo. Ocorre, em geral, por meio de observações sistemáticas do objeto escolhido. Para entender melhor o objeto em estudo, elencamos uma grande quantidade de categorias linguísticas e textuais as quais foram descritas e analisadas de forma ampla.

3.2.1.3 Pesquisa analítica

Caracteriza-se também como uma *pesquisa analítica*, pois tem por fim explicar, criar ou questionar uma teoria aceitável a respeito do objeto em estudo. As pesquisas analíticas ou explicativas se ocupam com o porquê dos fatores que contribuem para a ocorrência do objeto em estudo. Esse tipo de pesquisa visa a aprofundar o conhecimento do objeto para um nível mais além do que já apresentado, por isso, exigem um grau mais elevado de conhecimento teórico e empírico do objeto. Nesse sentido, todas as categorias elencadas relativas ao objeto foram descritas e analisadas a fim de traçarmos uma relação entre os resultados alcançados e as teorias apresentadas.

3.2.2 Natureza das fontes e dos procedimentos para a coleta dos dados da pesquisa

Quanto à natureza das fontes e dos procedimentos utilizados para a abordagem e tratamento do objeto, nossa pesquisa se caracteriza

como:

3.2.2.1 Pesquisa experimental ou de laboratório

Esse tipo de pesquisa ocorre pela interferência artificial na produção do fenômeno; tem por finalidade reproduzir de forma artificial e controlada o fenômeno com o propósito de apreender melhor os dados necessários à descrição e à análise já que na pesquisa de campo pode ocorrer muitas vezes de os dados não poderem ser observados dentro do padrão desejado para uma descrição adequada. Para isso, “o pesquisador seleciona determinadas variáveis e testa suas relações funcionais, utilizando formas de Controle”. (SEVERINO, 2007, 123). O procedimento de coleta de dados nesta pesquisa se dá de forma experimental, tendo em vista que a pesquisa experimental se caracteriza pelo fato de “um fato/fenômeno/processo da realidade ser reproduzido de forma controlada com o objetivo de descobrir os fatores que os produzem ou que por eles sejam produzidos”. (SANTOS, 2007, p.31). Para esse estudo selecionam-se variáveis que são controladas; escolhem-se os instrumentos para controlar as variáveis e um grupo (amostra) para produzir as variáveis.

Nesta pesquisa ação, a coleta de dados ocorreu por Experimento, através do teste de produção textual em duas turmas em situação de ensino em sala de aula. Todas as atividades foram desenvolvidas especialmente para esta pesquisa, já que o conteúdo proposto para esse fim não estava exposto na proposta do plano de ensino da escola para as turmas envolvidas na pesquisa.

Com o teste de Experimento, foram identificadas determinadas categorias linguísticas e textuais nos textos dos respectivos alunos e, através de ação/intervenção, foram aplicadas atividades de ensino para o desenvolvimento e/ou ampliação desses processos, cujos resultados foram analisados à luz das teorias vigentes sobre o processamento da escrita.

O procedimento para a escolha da turma de Experimento tomou por base a turma que fosse mais homogênea em relação às variáveis extralinguísticas: idade, nível socioeconômico-cultural e menor nível de repetência na 5ª série. A escolha da turma para aplicação da intervenção não pode levar em consideração as realizações em relação às categorias do objeto em estudo. A escolha deve se dar com base em elementos neutros em relação às variáveis dependentes. Dessa forma, o resultado

dos dados, conforme dados das tabelas (2-5), revelou que a turma 503 é mais homogênea nos quesitos da idade; pela inexistência de repetentes na 5ª série, já que o nível socioeconômico-cultural é igual para todos os alunos das duas turmas. Com isso, a turma 503 foi selecionada para o Experimento e a turma 501 para Controle, conforme está detalhado abaixo. Controle é aquele fator, fenômeno ou propriedade que o investigador neutraliza ou anula propositadamente em uma pesquisa, com a finalidade de impedir que interfira na análise da relação entre as variáveis independentes e dependentes.

O processo de intervenção na turma de Experimento (T503) tomou por base determinadas estratégias, as quais foram elaboradas pela pesquisadora em conjunto com a orientadora. As estratégias, que visaram ao desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita com o fim de aprimorar a produtividade do texto argumentativo foram: a) ensino dos elementos textuais; b) ensino dos aspectos pragmáticos; c) ensino para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos sobre o tema; d) ensino da intertextualidade e da polifonia; e) ensino para o desenvolvimento da pesquisa na internet; e f) ensino dos elementos do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*. Essas estratégias serão mais bem explicitadas no Capítulo V, primeira seção.

As atividades propostas para a intervenção foram aplicadas em sala de aula, durante as aulas da Disciplina de Língua Portuguesa. Elas foram apresentadas aos alunos através de comandos orais e/ou escritos que obedeceram ao propósito da tarefa, levando em conta o Controle do tempo de acordo com o nível de complexidade da atividade solicitada. A periodicidade para aplicação das atividades foi definida com a professora titular, mas o desenvolvimento real das atividades tomou por base o grau de facilidade/dificuldade do grupo em aula.

As aulas de intervenção com duração de 45 minutos foram desenvolvidas na escola, na sala de aula, embora tivéssemos previsto, inicialmente, a realização de aulas no laboratório de informática. As aulas ocorreram na presença da professora titular, como quesito acertado anteriormente. Em acordo com a professora, as aulas ocorreram nas quintas-feiras, em aula-faixa (duas horas/aulas) no final do turno matutino (10h15min às 11h45min), com exceção de dois encontros realizados nos dias 20 e 27 de setembro, na última aula de segunda-feira.

3.2.2.2 Pesquisa bibliográfica

Além das modalidades acima, esta pesquisa também é *bibliográfica* já que fizemos uso de um conjunto de material produzido e sistematizado sobre o objeto em estudo. Nos dias atuais, segundo os autores acima, todo o fato/fenômeno/processo já possui de alguma forma algo produzido a seu respeito. Por essa razão, é relevante que esse conhecimento já produzido seja apresentado para que a pesquisa atual possa contribuir para esse deslocamento do saber. O procedimento de coleta de dados nesta pesquisa de dá pela leitura e sistematização do conteúdo lido nas fontes consultadas.

Em acréscimo, o tipo de lógica básica de generalização dos dados é a comparação contextualizada, em que se comparam dados da turma de Experimento e da turma Controle; a lógica do uso do tempo no desenho e a relação entre tempo presente da investigação e o tempo da realidade a ser investigada é o corte transversal, em que se analisam apenas dados dos alunos da 5ª. série do ensino fundamental.

3.3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos metodológicos englobam todos os passos, os elementos e as técnicas envolvidos em todo o processo da pesquisa. (SANTOS, 2007). Para esta pesquisa, adotamos os seguintes procedimentos:

3.3.1 Sujeitos da Pesquisa

Optamos por investigar nosso objeto em uma escola pública estadual por desejarmos observar mais de perto quais os aspectos envolvidos no processo de ensino da língua materna nesse contexto. A escola escolhida tem por volta de dois mil estudantes e se localiza no bairro Trindade, mesmo bairro em que reside a pesquisadora.

O projeto de pesquisa para esta tese foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal de Santa Catarina (CEP-UFSC) e aprovado pelo comitê sob o certificado número 496- processo 496 FR 304334 para autorização da participação dos sujeitos na pesquisa⁴⁶.

⁴⁶ Todos os documentos necessários à liberação da pesquisas estão anexados no processo, no site do Comitê de Ética (UFSC).

A seleção efetiva dos sujeitos da pesquisa teve início no mês de março de 2010 com a apresentação desta pesquisadora, pela professora titular, aos alunos de duas turmas da 5ª série matutino (turma 501 e 503) do Ensino Fundamental da escola, quando explicamos nosso objetivo com a pesquisa. Entregamos-lhes na ocasião o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do aluno (TCLE), o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido do responsável (TCLE) para que o aluno e os responsáveis os assinassem. Entregamos também, na mesma ocasião, o questionário Psicossociolinguístico de Scliar-Cabral (Anexo A) para que fosse preenchido pelo aluno ou responsável.

Os formulários de consentimentos foram entregues no mês de março de 2010 para que fossem preenchidos e assinados, tendo em vista que o Comitê de Ética da UFSC prevê que a pesquisa com menores só pode realizar-se com o devido consentimento dos responsáveis.

Cabe-nos ressaltar, aqui, que houve muita dificuldade para que se concretizasse essa etapa da pesquisa, ou seja, que tivéssemos em mãos a autorização dos responsáveis para a efetiva participação do aluno na pesquisa. Entre as causas dessa dificuldade, podemos apontar o fato de o ano letivo estar em seu início, causando com isso, certo tumulto na distribuição do material, pois muitos alunos para os quais havíamos entregado o material desistiram da escola, outros ingressaram posteriormente, enquanto outros mudaram de turno.

Fomos à escola diversas vezes para recolher o material assinado, obrigando-nos a repetir o procedimento de entrega dos mesmos formulários, no mínimo, por quatro vezes, pois muitos alunos haviam perdido o material antes de entregá-lo aos responsáveis para os devidos procedimentos. Outros, após várias tentativas, declararam que não desejavam participar da pesquisa, pois, não havia interesse no desenvolvimento das atividades propostas.

Após três meses de concretização dessa primeira etapa preliminar, optamos então, em comum acordo com toda a equipe de pesquisadores, por aplicar os instrumentos de pesquisa a todos os alunos das duas turmas, porém só seriam aproveitados para análise os dados do *corpus* produzido pelos alunos que efetivamente preenchessem os formulários necessários acima mencionados. Com isso, respeitamos as exigências do Comitê de Ética da UFSC em relação aos procedimentos mínimos necessários para a pesquisa com menores. Selecionamos onze sujeitos de cada turma. Tabulamos algumas características dos sujeitos da pesquisa, com base nas variáveis extralinguísticas extraídas do Questionário Psicossociolinguístico de Scliar-Cabral, as quais estão mais bem expostas no item *Variáveis*, abaixo.

A aplicação da pesquisa ocorreu em sala de aula com todos os alunos, por condição da escola, já que não haveria outra sala disponível na escola para o deslocamento dos alunos em intervenção. Sabemos que esse não seria o melhor procedimento para a pesquisa, por outro lado, o fato de trabalharmos na sala de aula, indicou outras variáveis que estão envolvidas no processo de ensino, as quais serão discutidas no último capítulo.

3.3.2 Variáveis da Pesquisa

Variável é tudo o que diz respeito ao que possa apresentar, em diferentes circunstâncias ou casos particulares, diferentes valores ou diferentes aspectos. Assim, idade é uma variável, tendo em vista poder abranger diferentes valores. Da mesma forma pode ser variáveis: estatura, peso, temperatura, classe social etc. Embora este conceito não possa assumir valores numéricos, pode abranger, como é o caso da variável classe social, diversas categorias como: alta, média e baixa.

Para Marconi e Lakatos (2011a, p.175),

uma variável pode ser considerada uma classificação ou medida; uma quantidade que varia; um conceito, constructo ou conceito operacional que contém ou apresenta valores; aspecto, propriedade ou fator, discernível em um objeto de estudo e passível de mensuração. Finalmente, os valores que são adicionados ao conceito, constructo ou conceito operacional, para transformá-lo em variável, podem ser quantidades, qualidades, características, magnitudes, traços etc. que se alteram em cada caso particular e são totalmente abrangentes e mutuamente exclusivos. Por sua vez, o conceito operacional pode ser um objeto, processo, agente, fenômeno, problema etc.

Nessa perspectiva, passamos à apresentação das variáveis destacadas nesta pesquisa.

3.3.2.1 Categorias extralinguísticas - Variáveis independentes

O grupo das variáveis independentes extralinguísticas é formado pelas categorias: escola: pública estadual; série: 5^a.; turno: matutino; Disciplina: Português; professora das duas turmas; sexo; idade; nível socioeconômico-cultural; se cursou as séries iniciais na escola; se é repetente na 5^a. Série; se tem internet em casa; com quem vive; conforme vemos na ilustração (11), abaixo. Essas categorias servirão para caracterizar cada aluno da pesquisa e não serão cruzadas, neste trabalho, com os demais grupos de variáveis.

- | | | | |
|----|-------------------------------------|---------------|---------------------|
| 1 | Escola: pública estadual | | |
| 2 | Série: 5 ^a . | | |
| 3 | Turno: matutino | | |
| 4 | Disciplina: Português | | |
| 5 | Professor: | | |
| 6 | Sexo | | |
| | a) Feminino | b) Masculino | |
| 7 | Idade | | |
| | a) 11 anos | b) 12 anos | c) acima de 12 anos |
| 8 | Nível socioeconômico-cultural (SEC) | | |
| | a) Alto | b) médio | c) baixo |
| 9 | Cursou séries iniciais na escola | | |
| | a) sim | b) não | c) parte |
| 10 | Repetente no 5 ^a . série | | |
| | a) sim | b) não | |
| 11 | Tem internet em casa | | |
| | a) Sim | b) não | |
| 12 | Vive com: | | |
| | a) mãe e pai | b) mãe ou pai | c) outros |

Ilustração 11 - Quadro das variáveis independentes extralinguísticas

A tabela (2) apresenta as variáveis extralinguísticas dos participantes do pré-teste da turma Controle.

Tabela 2 - Variáveis extralinguísticas dos participantes do pré-teste (T 501): variável por aluno

Alunos	Sexo	Idade	nível SEC	séries iniciais	Repetentes	Net	Vive
A1	A	A	C	A	B	A	B
A2	B	A	C	A	B	B	A
A3	A	A	C	A	B	B	A
A4	A	A	C	A	B	B	B
A5	A	A	C	A	B	B	B
A6	B	A	C	A	B	B	A
A7	B	A	C	A	A	B	A
A8	A	B	C	A	B	B	A
A9	B	A	C	A	B	B	B
A10	A	B	C	A	B	B	C
A11	B	A	C	A	B	A	A

A tabela (3) apresenta a conclusão das variáveis extralinguísticas dos participantes do pré-teste da turma Controle.

Tabela 3 - Variáveis extralinguísticas dos participantes do pré-teste (T 501): variável – síntese

Variável	A	%	B	%	C	0%	11	100%
Sexo	F (7)	63,4%	M (4)	36,6%	0	0%	11	100%
Idade	9	81,8%	2	18,2%	0	0%	11	100%
Nível SEC	0	0%	0	0%	1 1	100%	11	100%
Séries Iniciais	11	100%	0	0%	0	0%	11	100%
Repetentes	S (1)	9%	N (10)	91%	0	0%	11	100%
Net	S (2)	18,2%	N (9)	81,8%	0	0%	11	100%
Vivem com	6	54,6%	4	36,4%	1	9%	11	100%
Total=7	Total de alunos =11							

As tabelas acima (2-3) revelam que, da turma T 501, sete (7-63,4%) alunos são do sexo feminino e quatro (4-36,6%) são do sexo masculino; nove (9-81,8%) alunos estão com onze anos, ou completam onze anos neste ano de 2010, enquanto dois (2-18,2%) estão com doze anos. Todos os onze (11- 100%) pertencem ao nível socioeconômico-cultural baixo. Os onze alunos (11-100%) cursaram as séries iniciais na mesma

As tabelas acima (4-5) revelam que, dos onze (11-100%) dos alunos da turma (T503), seis (6-54,4%) são do sexo feminino e cinco (5-36,6%) do sexo masculino; dez (10- 90,9%) estão com onze anos e apenas um (1-9,1%) está com doze anos; onze (11-100%) pertencem ao nível socioeconômico cultural baixo; onze (11-100%) estudaram nas séries iniciais na escola. Não há alunos repetentes na 5ª série. Os onze (11-100%) alunos não contam com internet em casa. Seis (6-54,6%) vivem com o pai e a mãe; três (3-27,3%) vivem com a mãe ou com o pai e dois (2-18,1%) vivem com outros (avós).

Os alunos com idade acima de doze anos não foram pareados, pois discrepam do perfil e, provavelmente, trata-se de repetentes reincidentes nas séries iniciais. Também não foram pareados alunos repetentes na 5ª série.

3.3.2.2 Categorias do texto argumentativo -Variável linguística dependente

A partir da produção textual do pré-teste da turma de Experimento e da turma Controle, elencamos dois grupos de categorias linguísticas: Grupo 1- Categorias do texto argumentativo e Grupo 2 - Categorias da norma escrita.

A avaliação de cada uma das categorias do primeiro grupo elencada para análise dos textos foi realizada a partir de três alternativas de escolha, conforme ilustrações 12, abaixo. A restrição a apenas três alternativas para a análise do texto, torna, sem dúvida, a análise bastante limitada, mas necessária ao método da pesquisa. Assim, a alternativa (A) refere-se ao uso adequado de determinado elemento linguístico ou textual em um determinado contexto, em que seu uso é esperado. A alternativa (B) diz respeito ao uso inadequado de determinado elemento linguístico ou textual em um determinado contexto, em que seu uso é esperado, já a alternativa (C) aponta a inexistência ou inadequações extremas de determinado elemento linguístico ou textual em um determinado contexto, em que seu uso é esperado. Ressaltamos, aqui, que nosso objeto de estudo trata de texto escrito na variedade entendida como padrão, como veremos abaixo.

O quadro, ilustração (12), da variável linguística dependente é formado pelos seguintes elementos: esquema do texto, título do texto, paragrafação e progressão textual, elementos da introdução do texto

argumentativo (apresentação do tema, da tese e da antítese), quantidade de argumentos da tese, qualidade do(s) argumento(s) da tese, quantidade de argumentos da antítese, qualidade do(s) argumento(s) da antítese, evidências para os argumentos, conclusão do texto, estilo de linguagem (presença de elemento *realis*), operadores argumentativos e a marca da pessoa do discurso nos alunos da população experimental (T503 – alunos: A1-A2-A3-A4-A5-A6-A7-A8-A9-A10-A11) e na população Controle (Turma 501-alunos: A1-A2-A3-A4-A5-A6-A7-A8-A9-A10-A11).

1	Esquema do texto		
	a) Adequado	b) inadequado	c) inexistente
2	Título do texto		
	b) Adequado	b) inadequado	c) inexistente
3	Paragrafação e progressão textual		
	c) Adequado	b) inadequado	c) inexistente
4	Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução		
	a) adequados	b) apresentados	c) inexistentes
5	Quantidade de argumentos da tese		
	a) dois ou mais	b) um	c) inexistente
6	Qualidade dos argumentos da tese		
	a) explicados	b) apresentados	c) inexistentes
7	Quantidade de argumentos da antítese		
	a) dois ou mais	b) um	c) inexistente
8	Qualidade dos argumentos da antítese		
	a) explicados	b) apresentados	c) inexistente
9	Evidências/provas/exemplos para os argumentos		
	a) Científicas	b) contextuais	c) inexistente
10	Conclusão		
	a) Explícita	b) Inadequada	c) Inexistente
11	Estilo de linguagem – presença de elemento <i>realis</i> versus modalizadores		
	a) boa qualidade	b) baixa qualidade	c) inexistente
12	Operadores argumentativos		
	a) Adequados	b) Inadequados	c) Inexistentes
13	Pessoa do discurso		
	a) PPs: eu	b) PPp: nós	c) impessoal: se

Ilustração 12 – Quadro das variáveis linguísticas dependentes: categorias do texto argumentativo

Passamos à explicitação das categorias para que se entenda melhor a sua função no texto.

3.3.2.2.1 Categoria 1: O esquema do texto

O esquema do texto se refere à apresentação simplificada, geralmente em forma de tópicos, das principais informações que constituem os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais de qualquer gênero de texto. É relevante que o produtor, antes de iniciar a produção textual, tenha um esquema da estrutura do tipo do texto que está sendo elaborado, dos tópicos que serão abordados e das referências lidas sobre o tema, objeto da escrita. O esquema facilita o produtor no desenvolvimento do conteúdo em relação a cada parte do texto. Dessa forma, quando o estudante desenvolve a consciência da função de cada parte do texto e de que forma o conteúdo deve ser apresentado em cada uma dessas partes, essa habilidade faz com que ele se torne mais seguro e ágil. Com mais tempo, ele pode revisar o seu texto e reconstruir aspectos que considere relevante na sua produção.

3.3.2.2.2 Categoria 2: O título

O título é parte isolada de um texto que pode assumir diversas funções, entre as quais está a de anunciar e resumir a informação do texto de tal forma a atrair o olhar do leitor como ponto de entrada ao texto. Nesse sentido, o título precisa ser curto a fim de que ele possa ser lido em uma só acomodação visual da retina. Esse fato possibilita uma leitura automática, pois pode ocorrer mesmo que não haja uma intenção consciente em relação a esse ato. Facilita também o processo de memorização por parte do leitor. Além disso, o título tem por fim convencer o leitor do interesse daquilo de que trata o texto. Por ser um recurso de acessibilidade, o título presta um esclarecimento temático sobre a natureza do discurso que está nomeando. Esse esclarecimento temático pode ser: a) genérico: típico do ensaio. Exemplo: *Arte Poética* e *Arte Retórica*; b) metonímico: se refere a algo adjacente ao tema. Exemplo: livros que apresentam no título o nome do protagonista; e c) alegóricos: O título é uma alegoria ao tema. Exemplo: *A Metamorfose* ou *O Processo*.

Segundo Dijk (1992), citado por Menegassi e Afonso Chaves (2000), o significado macroestrutural é que caracteriza o texto e esse significado pode ser representado pelo título, entendido como uma proposição de nível mais alto ativado pelas informações explícitas no texto e pelo conhecimento de mundo ativado no decorrer da leitura do texto. Assim, o título, quando coincide com o tema do texto é um dos aspectos da macroestrutura com a função de um marcador formal do tema que orienta a interpretação das informações do texto, contribuindo em grande escala para a compreensão textual. Em síntese, o título é um aspecto relevante na composição de uma obra e contribui de forma decisiva para a sua escolha ou sua recusa na hora em que o leitor busca por determinado tema para leitura.

3.3.2.2.3 Categoria 3: Paragrafação e progressão textual

O parágrafo tem a finalidade de apresentar, no decorrer do texto, os diferentes tópicos relativos ao tema, devidamente desenvolvidos, de tal forma que ocorra a progressão temática e textual. No que diz respeito ao gênero textual Ensaio argumentativo simples, a organização dos parágrafos é fundamental para que cada informação produza o efeito desejado na composição do texto. O esquema básico para a produção do texto argumentativo, apresentado no referencial teórico e aqui retomado, é constituído dos seguintes passos: a) introdução (primeiro parágrafo): apresentação do tema, da tese e da antítese com os devidos argumentos; b) partes do desenvolvimento do texto: o primeiro parágrafo consiste no desenvolvimento da tese com seus argumentos; o segundo parágrafo, no desenvolvimento da antítese com seus argumentos. Essa ordem pode ser alterada, bem como cada um desses parágrafos poderá ser desdobrado em mais parágrafos, dependendo da quantidade de argumentos e das evidências que sejam apresentadas para cada ponto de vista; e c) conclusão (último parágrafo): retomada da tese e da antítese, com base nos argumentos apresentados no decorrer do texto com o propósito de confirmar a tese assumida. Assim, a paragrafação e a progressão temática estão relacionadas à organização do texto conforme vimos no referencial teórico, quando apresentamos as especificidades do ensaio argumentativo.

3.3.2.2.4 Categoria 4: Elementos da introdução do texto argumentativo

O parágrafo de introdução nos gêneros didáticos tem sempre a função de apresentar o tema e os demais aspectos relacionados ao tema, de forma a indicar ao leitor o que será tratado no decorrer do processo de textualização. No caso específico do *Ensaio argumentativo*, cuja função é promover a relação dialética em relação a um tema, a introdução deve apresentar além do tema, a tese e a antítese e os respectivos argumentos de forma sintetizada.

3.3.2.2.5 Categoria 5: Quantidade de argumentos da tese

Como vimos acima, a argumentação propriamente dita se constitui por meios de argumentos. Nesse caso, o ato de convencer o outro sobre determinada tese, dependerá dos argumentos que são apresentados no processo comunicativo.

3.3.2.2.6 Categoria 6: Qualidade do(s) argumento (s) da tese

O ato de convencimento não ocorre somente com a apresentação dos argumentos, faz-se necessário para esse propósito que o argumento seja ampliado, que contenha em si a referida explicação. Esse processo de ampliação ocorre por meio de respostas às seguintes perguntas: Por quê? Quando? Como? Onde? Etc.

3.3.2.2.7 Categoria 7: Quantidade de argumentos da antítese

Fator relevante para o ato de convencimento por meio da argumentação é habilidade de o produtor textual prever os argumentos que o interlocutor possa apresentar contra a sua tese. É exatamente esse elemento que faz com que a argumentação seja um processo comunicativo eminentemente dialético, pois aqui se faz necessário olhar para o outro e prever a sua reação sobre o que está sendo dito.

3.3.2.2.8 Categoria 8: Qualidade do(s) argumento(s) da antítese

Aqui, lidamos com as possibilidades contra-argumentativas, ou seja, com os possíveis argumentos que o interlocutor possa apresentar para se opor ao nosso pensamento. De igual forma, o argumento da antítese deve ser ampliado com qualidade a fim de eliminar dúvidas que possam surgir ao interlocutor no processo comunicativo.

3.3.2.2.9 Categoria 9: Evidências para os argumentos

Além da apresentação do argumento e da sua respectiva explicação, o produtor textual deve apresentar evidências, preferencialmente, científicas com o propósito de fortalecer ou comprovar o seu argumento sobre o tema. Nesta pesquisa, para efeito de análise das produções textuais, consideramos tanto as evidências contextuais quanto as científicas, ressaltando-se que as últimas são mais valoradas que as primeiras nos discursos.

3.3.2.2.10 Categoria 10: Conclusão do texto

A conclusão é um elemento textual relevante, pois tem por fim apresentar uma síntese das informações textualizadas no decorrer do desenvolvimento do texto, levando-se em consideração os elementos específicos de cada tipo de texto. No caso deste gênero textual, a conclusão deve retomar o tema, a tese e a antítese apresentada na introdução de forma a mostrar os aspectos que foram incorporados a esses elementos no processo de textualização. O autor precisa deixar claro seu ponto de vista sobre o tema e os fatores que o envolvem.

3.3.2.2.11 Categoria 11: Estilo de linguagem

Neste ato comunicativo, os elementos linguísticos *realis* são fundamentais para marcar a voz do argumentador e a forma como ele se posiciona em relação ao tema, como no exemplo [*é preciso que seja assim*], ao invés do uso de modalizadores [*pode ser que seja assim*].

3.3.2.2.12 Categoria 12: Operadores argumentativos

A argumentação caracteriza-se pela apresentação de diferentes teses, apresentação de argumentos explícitos com as respectivas evidências contextuais ou científicas. Esse processo comunicativo exige do produtor o domínio básico para a redação de períodos compostos coordenados bem como subordinados, como vimos no referencial teórico.

Nesse sentido, neste trabalho voltado a textos de alunos de 5ª. série, entendemos como adequado o uso desses operadores quando o produtor se propôs a apresentar o argumento e sua respectiva ampliação, sendo necessário para esse ato, o uso diferentes tipos de operadores, especialmente, os aditivos, os adversativos, os explicativos, os causativos e os conclusivos tanto dentro da estrutura do argumento como na conclusão do próprio texto.

3.3.2.2.13 Categoria 13: Marca da pessoa do discurso

Com essa categoria, buscamos observar com qual pessoa do discurso [eu/nós/se⁴⁷] o aluno se enuncia no decorrer da textualização. Entendemos que o uso da forma *eu* pelos alunos nesta fase de desenvolvimento cognitivo seja relevante, momento em que ele está aprendendo a desenvolver seu pensamento sobre os fatos. Nesse sentido, o uso de forma *eu* faz com que ele assuma mais responsabilidade pela sua própria voz no ato argumentativo.

As categorias que abarcam os aspectos da norma escrita (Grupo 2) não foram consideradas variáveis. Entendemos que esses elementos linguísticos não poderiam ser pareados no pós-teste pelo fato de eles não terem sido objeto de ensino sistemático durante a intervenção. A análise quantitativa dos dados das duas turmas foi realizada de forma separada. Já a análise qualitativa dos dados foi realizada tomando por base as ocorrências da turma Controle. Essa opção decorreu por

⁴⁷ Como discutimos, anteriormente, no referencial teórico, a forma *se* é entendida como a marca do sujeito indeterminado.

observamos que as ocorrências das inadequações relativas à norma escrita nas duas turmas foram idênticas. Como a descrição qualitativa é extensa, entendemos não ser necessária a repetição desse procedimento. Dessa forma, tomamos a descrição quantitativa para efeito de diagnóstico desses dados em relação a cada turma e a descrição qualitativa para a explanação e explicação das ocorrências encontradas nos textos.

Com esses dados, buscamos formar um diagnóstico das habilidades desses alunos em relação aos aspectos linguísticos mais relacionados à grafia. Os dados encontrados podem elucidar como tem ocorrido o processo de ensino na primeira fase do ensino fundamental, ao mesmo tempo, podem justificar os resultados encontrados relativos à competência argumentativa.

O quadro, abaixo, apresenta as sete categorias linguísticas elencadas para a análise da norma escrita: marcas coesivas morfossintáticas, elementos clíticos, pontuação, acentuação, elipse, anafóricos genéricos e grafia. As categorias (1), (2), (3) e (7) da norma escrita são constituídas por subcategorias. Os dados foram elencados pela contagem de realizações inadequadas em cada contexto de uso em relação e a análise toma por base a quantidade de palavras produzidas em cada texto, como veremos abaixo.

Categoria da norma escrita		
1.1	Marcas coesivas morfossintáticas	nos nomes/adjetivos
1.2		nos determinantes
1.3		nos verbos
1.4	Elementos clíticos	nos anafóricos
2.1		Suprasegmentais
2.2		Hipossegmentais
3.1	Pontuação	Vírgula entre sintagmas
3.2		Vírgula cfe. Gram. Houaiss
3.3		Pontos cfe. Gram. Houaiss
4	Acentuação cfe. gramática Houaiss	
5	Elipse	
6	Anafóricos genéricos	
7.1	Grafia	Ausência de grafema
7.2		Inclusão de grafema
7.3		Troca de grafema
7.4		Ausência de letra maiúscula

Ilustração 13 – Quadro das categorias linguísticas da norma escrita

A norma escrita diz respeito à variedade sociolinguística (variedade padrão⁴⁸), que deve ser selecionada para a produção de textos escritos que circulam socialmente, enquanto os registros podem ocorrer de acordo com outras variedades sociolinguísticas entre as quais estão: a geográfica, a profissional, a idade etc.

O sistema escrito deixa de ser compreendido como padrão quando determinados elementos linguísticos (sintáticos, semânticos, lexicais, grafêmicos etc.) são utilizados de forma inadequada ou não aparecem na escrita. Para efeito de análise, elencamos alguns desses elementos, os quais estão apontados abaixo e são analisados dentro de sete categorias:

1.1 Marcadores coesivos morfossintáticos: esses elementos dizem respeito às marcas de número, gênero, modo, tempo e pessoa:

1.1.1 Marcadores coesivos morfossintáticos nos nomes e adjetivos: são as marcas de concordância de gênero e número nos nomes e adjetivo como em [*os meus dois carros azuis*]. Em alguns registros linguísticos pode ocorrer o apagamento ou troca dos elementos linguísticos com tal função morfológica como em [*os meus dois carro [s]*]. Aqui, há o apagamento da marca do plural no nome, enquanto os demais constituintes mantêm essa marca. Essa mesma inadequação pode ocorrer no adjetivo como em [*os meus dois carro[s] azul [is]*].

1.1.2 Marcadores coesivos morfossintáticos nos determinantes: são as marcas de número e gênero nos elementos linguísticos com função de determinantes (artigo, numeral, pronome). Podem ocorrer casos em que essas marcas estão presentes nos nomes e ausentes em um dos determinantes como em [*os meu [s] dois carros azuis*].

1.1.3 Marcadores coesivos morfossintáticos nos verbos: as marcas coesivas verbais refletem várias ocorrências, entre as quais estão: a) o apagamento da marca da segunda pessoa do singular como em [*Tu ouves o que eu falei?*]; b) o apagamento da marca do plural no pretérito imperfeito do indicativo como em [*Nós fazíamos o tema todos os dias*]; c) o apagamento do morfema /R/ que marca a forma do infinitivo impessoal como em [*canta- cantá /come- comê/ vesti- vesti*] etc.

⁴⁸ Utilizamos aqui o termo *língua padrão* como sinônimo do termo *língua culta* utilizado por Faraco (2004) entre outros, ou seja, a língua que predomina na cultura escrita: nos textos escritos que circulam socialmente.

1.1.4 Marcadores coesivos morfossintáticos nos anafóricos: em termos gerais os elementos linguísticos anafóricos devem manter as marcas de número e gênero da expressão referencial utilizada para nomear determinado objeto no discurso como em [*As pessoas estão chegando. Elas estão com fome*]. Pode ocorrer que, no processo de textualização, o referente seja retomado por um pronome com diferentes marcas morfológicas como em [*As pessoas estão chegando. [...] Eles estão com fome*].

1.2 Elementos clíticos: esses elementos linguísticos são fonologicamente mais leves, por isso, quando o aprendiz não domina o sistema escrito, pode transcrevê-los de maneira inadequada.

1.2.1 Suprasegmentação: separação por espaços em branco, em desobediência à norma escrita, de morfemas presos como em *in feliz* [infeliz], *a manhã* [amanhã], *a conselhar* [aconselhar], *total mente* [totalmente] etc.

1.2.2 Hipossegmentação: inclusão, em desobediência à norma escrita, de morfemas livres que deveriam estar separados por espaços em branco como em *Ele aviu ontem* [Ele a viu ontem], *Vai chamala* [Vai chamá-la], *oque* [o que], *afavor* [a favor] etc.

1.3 Pontuação: a pontuação é elemento sintático relevante na textualização. Entre esses aspectos, destacamos os que seguem para a análise:

1.3.1 Pontuação: vírgula - pode ocorrer o corte indevido pelo uso da vírgula:

a) no sintagma verbal: entre o sujeito e o verbo como em [*Os meus dois cachorros brancos* (,) *estão no jardim*] ou entre o verbo e o seu complemento como em [*Os meus dois cachorros brancos estão* (,) *no jardim*]. No primeiro exemplo, há uma vírgula entre o sujeito extenso e o verbo. No segundo exemplo, há a colocação da vírgula entre o verbo e o sintagma preposicionado na função de predicativo do sujeito; e b) no sintagma nominal com adjetivos restritivos quando este for formado por dois ou mais elementos linguísticos como em [*Os meus dois cachorros* (,) *brancos grandes estão presos*].

O uso da vírgula cortando indevidamente os constituintes dentro de um sintagma ocorre muitas vezes pelo fato de o aprendiz ser ensinado que, quando na oralidade ocorrer uma pausa, esta pausa deve ser representada na escrita por uma vírgula. A pausa decorre do fato de que sobre uma informação dada (o sujeito) se apresenta uma informação nova (a predicação). Quando a informação é nova demanda um tempo

maior para o processamento, exigindo assim, uma pausa maior para que a informação seja verbalizada. Por essa razão, as normas para o uso da vírgula são baseadas na sintaxe e não nas pausas que ocorrem na oralidade.

1.3.2 Pontuação: vírgula – refere aqui ao uso pertinente da vírgula em determinados contextos sintáticos. Usamos por base de análise a Gramática Houaiss de Azeredo (2008).

1.3.3 Pontuação: ponto final, exclamação, interrogação – refere aqui ao uso pertinente desses marcadores em determinados contextos sintáticos. Usamos por base de análise a Gramática Houaiss de Azeredo (2008).

1.4 Acentuação: a acentuação é fator relevante para a compreensão do texto. Há casos em que a presença ou ausência do acento modifica a classe gramatical da palavra como no exemplo seguinte: *e* [conectivo de adição], *é* [verbo]. Usamos por base de análise a Gramática Houaiss de Azeredo (2008).

1.5 Elipses: a elipse pode ocorrer em diversos contextos sintáticos. O sistema linguístico do Português do Brasil (PB) permite em alguns contextos a ausência de determinados elementos sintáticos como na sentença [*Vai chover hoje*]. Nesta sentença não ocorre a realização do sujeito sentencial sem causar problemas na formação da sentença. Há, porém, outras ocorrências que podem comprometer o sentido da sentença como em [*O menino gosta*]. Nesse caso, para uma boa formação semântica e sintática da sentença, é necessário que terminados elementos linguísticos complementem o sentido de *gostar*. Como a preposição [*de*] faz fazer parte da estrutura do desse verbo, o seu complemento pode ser um sintagma nominal como em [*O menino gosta de maçã*] ou uma sentença infinitiva como em [*O menino gosta de comer maçã*]. É relevante ressaltar também que o sistema linguístico oral do PB aceita a categoria vazia em alguns contextos sintáticos sem causar dificuldade no sentido. No entanto, como nesta pesquisa estamos tratando de língua escrita de um gênero textual acadêmico, necessitamos dar a devida atenção a esse aspecto no processo de ensino. Em outras palavras, desde as séries iniciais os estudantes devem desenvolver a consciência em relação à necessidade dos diferentes usos da língua.

1.6 Anafóricos genéricos: os anafóricos genéricos dizem respeito ao uso de itens lexicais como *coisa*, *negócio*, *bagulho* etc., ao invés do uso de itens lexicais mais especificados. A escolha do léxico mais claro e espe-

cífico à determinado campo semântico é muito importante para a construção do sentido.

1.7 Grafia: as inadequações no nível da palavra podem ser de diferentes aspectos. Para efeito de análise, destacamos os aspectos que seguem:

1.7.1 Grafia: ausência de um grafema em determinado contexto do vocábulo como em *ecola* [escola] etc. Excluem-se aqui os casos relativos ao item (4.1)

1.7.2 Grafia: inclusão de um grafema em determinado contexto do vocábulo como nos casos de ditongação: *nóis* [nós]; *mais* [mas] etc.

1.7.3 Grafia: troca de grafemas em determinado contexto do vocábulo como em *ezageraan* [exageram], *ago* [acho], *ploibido* [proibido], *conciencia* [consciência], *seje* [seja], *quanquer* [qualquer] etc.

1.7.4 Grafia: ausência de letra maiúscula em início de sentenças após uso da pontuação: ponto final, exclamação, interrogação.

3.3.2.3 Atividades desenvolvidas - Variáveis intervenientes

A variável *interveniente* é a variável que atua sobre a variável linguística dependente. Nesta pesquisa, a variável *interveniente* é constituída pelo grupo de atividades previstas para serem desenvolvidas junto à população experimental para a ampliação de sua competência argumentativa, conforme ilustração (14):

Atividades de leitura	Texto-fonte (1): Uso do fone de ouvido e a audição (Kley, 2010)	Anexo B
	Texto-fonte (2): O efeito da violência na televisão sobre as crianças	Anexo C
	Texto-fonte (3): Os perigos do uso do fone de ouvido (Lima, 2010)	Anexo D
	Texto-fonte (4): O uso de fone de ouvidos	Apêndice P
	Texto teórico (1): Elementos textuais	Apêndice E
	Texto teórico (2): Gênero Artigo de opinião	Apêndice F
	Texto teórico (3): Aspectos Pragmáticos	Apêndice H
	Texto teórico (4): Gênero Textual Notícia	Apêndice I
	Texto teórico (5): Conceito de intertextualidade	Apêndice J
	Texto teórico (6): Metodologia de pesquisa internet	Apêndice M
Atividade de escrita	Atividade oral desenvolvida - Sessão de julgamento	Apêndice N
	Atividade para fixação do conteúdo relativo elementos textuais (texto 1)	Apêndice G

Atividade de escrita individual para a fixação dos elementos textuais (texto 2)	Apêndice K
Atividade de escrita individual para a fixação do conteúdo relativo à intertextualidade	Apêndice L
Atividade de escrita individual para a simulação do júri	
Atividade de escrita em grupo para o desenvolvimento dos argumentos apresentado na sessão de julgamento	
Atividade de escrita para o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema da produção	
Atividade de escrita para o desenvolvimento da estrutura dos argumentos do tema da produção	

Ilustração 14 – Quadro das variáveis intervenientes: Atividades desenvolvidas na Intervenção

3.3.3 Instrumentos Utilizados na Pesquisa

Para esta pesquisa fizemos uso das seguintes técnicas, as quais se caracterizam como de observação extensiva: a) questionários - constituído por uma série de perguntas que devem ser respondidas por escrito sem a presença do pesquisador; b) testes - instrumentos utilizados com a finalidade de obter dados que permitam medir o rendimento, a frequência, a capacidade ou a conduta de indivíduos, de forma quantitativa. (SEVERINO, 2007, p.125); (MARCONI; LAKATOS, 2011b, p. 111).

Algumas das técnicas acima estão apresentadas como apêndices, tendo em vista que foram criadas pela autora, outras estão apresentadas na forma de anexos, já que são materiais de outros autores utilizados no desenvolvimento desta pesquisa. (ABNT-NBR14724, 2005).

3.3.3.1 Questionário Psicossociolinguístico com os alunos

Foi distribuído aos alunos das duas turmas o questionário Psicossociolinguístico de Scliar-Cabral (Anexo A) para traçar o perfil da po-

pulação da pesquisa. Tais dados permitem algumas explicações para o desempenho melhor ou pior nas argumentações.

3.3.3.2 Questionário com professores das turmas do 5ª série

Paralelamente aos procedimentos de recolhimento das assinaturas e preenchimentos dos documentos por parte dos alunos e seus pais, foi aplicado um questionário aos professores da mesma escola que ministram as demais disciplinas da 5ª série (Apêndice A). Com esse instrumento, buscamos verificar quais gêneros textuais acadêmicos (didáticos) são utilizados por eles na ministração de suas aulas.

Cada gênero textual que circula socialmente, em decorrência de sua função social, apresenta uma estrutura específica e determinados elementos que formam o texto completo. Por essa razão, a ausência de qualquer um desses elementos faz com que ele perca a sua composição estilística e, em decorrência, a sua função cognitiva e social.

Em geral, os textos que circulam no meio acadêmico têm por finalidade a sistematização da aprendizagem seja para uso do próprio estudante, seja para demonstrar aos seus interlocutores (colegas, professores, familiares, comunidade social, comunidade científica etc.) os saberes adquiridos durante seu processo de escolarização.

Nosso foco principal diz respeito ao gênero discursivo *ensaio argumentativo*, tendo em vista a relevância do aspecto da argumentação nos textos que circulam socialmente utilizados tanto na vida privada, profissional e acadêmica.

Ressalta-se aqui que o estilo da redação utilizada nos textos acadêmicos é chamado técnico-científico, diferindo do estilo utilizado em outros tipos de composição como a literária, a jornalística, a publicitária etc. muito desenvolvida no ensino básico. Com características e normas específicas, o estilo da redação científica possui certos princípios básicos, universais, apresentados em diversas obras, principalmente textos de metodologia científica e nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), que colaboram para o desempenho eficiente da redação científica. Entre esses elementos da textualidade estão: a) linguagem correta e precisa; b) coerência na argumentação; c) clareza na exposição de ideias; d) objetividade e; e) concisão e fidelidade às fontes citadas.

3.3.3.3 Questionário com alunos para medir o conhecimento metatextual

A aplicação de um questionário simples, sem justificativa, aos alunos das duas turmas do 5ª série teve por fim a verificação do conhecimento metatextual (Apêndice B-C) Esses dados contribuem para a apreensão das inter-relações entre tais conhecimentos e o desempenho dos alunos no pré-teste que virá na sequência.

3.3.3.4 Pré-teste de produção textual na turma experimental e na turma Controle

Após algumas visitas da pesquisadora à escola para conhecer melhor a professora titular e as turmas da pesquisa, os dados sobre os alunos foram sistematizados. A partir de então, elaboramos o pré-teste.

Escolhemos o tema *o uso do fone de ouvido na escola* para a produção do texto argumentativo por considerá-lo pertinente, tendo em vista termos percebido, durante as nossas visitas à escola, muitos jovens fazendo uso desses aparelhos nos corredores, além de ouvir reclamações dos professores sobre a insistência de alguns alunos em quererem usá-lo na sala de aula. Entendemos, dessa forma, que esse tema é por natureza polêmico: o uso do fone de ouvido na sala de aula pode acarretar a redução da atenção do aluno nas atividades desenvolvidas em aula; há também o fato de a criança ou adolescente tornar-se menos entrosado no grupo social da escola, preferindo isolar-se para ouvir seu aparelho de música ao invés de envolver-se em diálogos e discussões com seus colegas. Há ainda o fato de seu uso contínuo em alta intensidade causar problemas de saúde. Esses são apenas alguns dos aspectos que envolvem o uso do fone de ouvido na escola, por isso mesmo, um tema propício para o diálogo de opiniões contrárias, já que os alunos insistem em usá-lo na escola.

Para testar a hipótese de pesquisa foi elaborado um pré-teste (Apêndice D) que toma por base uma produção escrita de um Ensaio curto argumentativo a fim de registrar a competência dos alunos antes da intervenção. A atividade elaborada para a produção do texto deveria obedecer ao comando abaixo, conforme explicitado no apêndice D.

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema:

“O uso do fone de ouvido na escola”.

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita rascunho).

Sabíamos que os alunos já tinham certo conhecimento prévio sobre o tema, adquirido através de diálogos ou recomendações por parte dos professores (como é habitual nas escolas) ou de outras fontes, como ficou comprovado na produção do texto (pré-teste) do aluno (A4 -503) “[...] no primeiro dia de escola a professora *falô*: “Não pode trazer celular” [o aluno estava se referindo aos aparelhos, entre os quais estava o MP3] “tem algum que *trais*, minha *oupininhã* é isso!”Pelo exemplo, depreende-se que os alunos tinham determinado conhecimento prévio sobre o tema proposto, condição primordial para uma produção inicial.

3.3.3.5 Pós-teste de produção textual na turma experimental e na turma Controle

Após o desenvolvimento das atividades de intervenção na turma experimental, foi aplicado o pós-teste nas duas turmas para observarmos o efeito da intervenção para o desenvolvimento da competência argumentativa. O comando apresentado para a produção textual foi:

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema **“O uso do fone de Ouvido na escola”**.

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão Final do texto.

3.3.4 Processo de Coleta de Dados

Seguem os passos para a coleta de dados.

3.3.4.1 Equipe envolvida na pesquisa

A equipe envolvida na pesquisa desenvolvida na sala de aula da escola foi formada pela pesquisadora principal Salete Valer, orientada

pela professora Dr.^a Leonor Scliar-Cabral, UFSC e pela professora da disciplina de Língua Portuguesa da escola. Contribuiu fora da sala de aula, a diretora da Unidade Escolar. Os dados foram coletados a partir da produção textual sobre o tema.

3.3.4.2 Organização dos dados

Os dados foram registrados e sistematizados em forma de anotações. Todos os textos do pré-teste e do pós-teste foram digitados no bloco de notas (Word) e, posteriormente, colados no corpo do texto desta tese. Todos os textos foram digitalizados e uma cópia de cada texto foi colocada como último anexo (E). Usamos, em alguns momentos do desenvolvimento da intervenção, o registro fotográfico, algumas filmagens curtas, bem como algumas gravações na apresentação oral de algumas atividades.

3.3.5 Descrição dos Dados Coletados

Os dados coletados foram abordados de forma quantitativa e qualitativa.

3.3.5.1 Descrição quantitativa

A abordagem quantitativa busca traduzir em números as opiniões e informações para serem classificadas e analisadas. Para esse fim, foram utilizadas técnicas estatísticas. O tratamento estatístico, segundo Marconi e Lakatos (2011b, p. 113), tem a finalidade de qualificar e facilitar a análise e compreensão dos dados obtidos. É uma “tentativa de determinação da fidedignidade dos dados, por intermédio do grau de certeza que se pode ter acerca desses dados.

Como vimos acima, as categorias do texto argumentativo elencadas foram analisadas em relação a três alternativas: (A: adequada), (B: inadequado) e (C: inexistente), sendo que para as análises foram atribuídos valores numéricos: 2, 1 e 0, respectivamente.

Para descrever as variáveis quantitativas foram calculadas as médias e

os desvios-padrão, valores mínimos, máximos e medianos. As variáveis categóricas foram descritas por meio de suas frequências absolutas (n) e relativas (%). Estes valores gerados permitiram as comparações entre os grupos nos momentos pré e pós-intervenção, por meio do teste de Mann Whitney. As comparações entre o mesmo grupo antes e após a intervenção foram realizadas por meio do teste de Wilcoxon pareado.

As somatórias da pontuação das categorias do texto argumentativo foram comparadas entre os grupos antes e após a intervenção por meio do teste t de Student. As comparações dos momentos antes e após em cada turma foram analisadas por meio do teste t de Student pareado. Calculou-se o Intervalo de Confiança de 95% (IC 95%) das médias dos grupos antes e após a intervenção. Foram consideradas significativas as diferenças quando valor de $p \leq 0,05$ (KIRKWOOD, 1988). Este último dado aparece nas tabelas na coluna definida como nível de relevância.

As inadequações das categorias da norma escrita foram comparadas entre as turmas no período pré-intervenção por meio do teste não paramétrico de Mann Whitney⁴⁹.

Os dados de cada (sub)categoria relativa à norma escrita serão apresentadas na seguinte ordem:

Subcategoria	Quant. Inadequações.		Média	Desvio Padrão	Mediana(Min-Max)
Nomes e adjetivos	10	37%	0,90	1,57	0,0 (0,0-4,0)
Determinantes	2	7%	0,18	0,40	0,0 (1,0- 0,0)
Verbos	13	48%	1,18	1,32	1,0 (0,0-3,0)
Anafóricos	2	7,5%	0,18	0,60	0,0 (0,0-2,0)
Total	27	100%	1,50	1,50	3,0 (0,0-4,0)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 1.163		

Ilustração 15 - Quadro de dados estatísticos para análise

Nas duas primeiras colunas da tabela, a quantidade de inadequação dentro da cada subgrupo e seu respectivo percentual. A terceira coluna de dados retrata a média, que é formada pelo total de inadequações do grupo dividido pelo total de alunos do grupo. Tomamos, por exemplo, o modelo de tabela acima, ilustração (16): em relação ao grupo dos nomes e adjetivos, dizemos que a média do número das inadequações deste grupo é de quase um por aluno (0,9).

⁴⁹ A rodada estatística foi organizada e analisada por Dorotéia Hoffman

Na quarta coluna aparece o desvio padrão, que dá a ideia da variabilidade da distribuição da variável em questão, no nosso caso, quantidade de inadequações. Quanto menor o desvio padrão em relação à média, mais homogênea é a amostra. Tomamos, por exemplo, o modelo da tabela acima: em relação ao grupo dos nomes e adjetivos, dizemos que o desvio padrão para este grupo de inadequação é de (1,57). Isto significa que a distribuição da realização desta inadequação em relação às demais se deu de forma mais heterogênea, ou seja, alguns alunos produziram maior quantidade de inadequação, enquanto outros produziram pouco delas.

Na quinta coluna apresentamos a mediana, uma medida de posição central em que se enfileira a variável *alunos* pela ordem do número de inadequações realizadas. O valor encontrado em relação ao aluno intermediário será a mediana. Então metade da turma terá valores menores e metade terá valores maiores do que o valor do aluno intermediário. Tomamos, por exemplo, o modelo de tabela, acima: em relação ao grupo dos nomes e adjetivos, dizemos que, na mediana (0,0), metade dos alunos não produziu inadequações e a outra metade pode ter produzido mais inadequações.

3.3.5.2 Descrição Qualitativa

Na abordagem qualitativa descrevem-se minuciosamente os dados encontrados. Esses dados são explicitados individualmente com o propósito da interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados. Nesta pesquisa, descrevemos qualitativamente as categorias relativas ao texto argumentativo encontradas nos textos dos alunos das duas turmas tanto do pré-teste quanto do pós-teste. Em relação à categoria da norma escrita, a descrição qualitativa ocorre somente em relação aos textos do no pré-teste, já que esses elementos não foram trabalhados no decorrer do processo de intervenção. Além disso, optamos por descrever qualitativamente somente os dados da turma Controle, já que as ocorrências são idênticas nas duas turmas.

3.4 FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Apresentamos neste capítulo, os métodos, procedimentos e

técnicas utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. O método de abordagem desta pesquisa é o indutivo, em que os dados particulares aqui encontrados poderão ser generalizados quando ocorrem contextos similares de realização. O método de procedimentos é o estatístico já que realizamos uma análise estatística dos dados encontrados no decorrer da pesquisa. A modalidade de pesquisa que se sobrepõe é a pesquisa ação. Os sujeitos da pesquisa são os alunos de duas turmas da 5ª. Série do ensino fundamental, em relação aos quais foi aplicado o pré-teste. Na turma de Experimento, aplicamos a intervenção e, posteriormente, ocorreu a aplicação do pós-teste nas duas turmas. Selecionamos diferentes grupos de variáveis, aplicando diferentes instrumentos com o fim de compreender melhor a realização do objeto em estudo.

Passamos ao capítulo IV, o qual traz os resultados da aplicação dos questionários realizados com os professores e alunos, bem os resultados da aplicação do pré-teste.

CAPÍTULO IV

PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, os resultados dos questionários aplicados. Para tanto, retomamos esses itens apresentados na Metodologia, mas não de forma individualizada, como é o caso do questionário Psicossociolinguístico de Scliar-Cabral, que passou a fazer parte do item relativo à seleção dos sujeitos, conforme já mostramos no desenvolvimento da metodologia. Na sequência apresentamos os resultados dos dados relativos ao pré-teste. Dessa forma, este capítulo está organizado nas seguintes seções: (4.1) Aplicação dos questionários e (4.2) Aplicação do pré-teste e, por fim, (4.3) Fechamento do capítulo.

4.1 APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS

Nesta seção, apresentamos a descrição dos resultados dos questionários aplicados aos professores e aos alunos.

4.1.1 Descrição dos dados do questionário com os professores das turmas da 5ª. série

O questionário proposto (Apêndice A) para os professores da 5ª. série foi respondido pelos professores de Português, Matemática, História, Geografia, Ciências, Religião, e Inglês, conforme apontam os dados da tabela (6):

Tabela 6- Resultados do questionário dos professores da escola sobre o uso dos diferentes gêneros de textos

	Português	Matemática	História	Geografia	Ciências	Religião	Inglês	Total	%
Res. Indicativo	X		X	X	X	X	X	6	85,7%
Res. Informativo	X	X	X	X	X	X	X	7	100%
Fichamento	X		X					2	28,6%
Ens. Dissertativo								0	0%
Ens. Argumentativo		X	X	X	X			4	57%
Projeto de Pesquisa		X	X	X	X			4	57%
Rel. experiência		X	X	X	X		X	5	71,5%
Esquema/ <i>handout</i>							X	1	14,3%
Resenha								0	0%
9 tipos de textos	Total de professores que responderam o questionário: 7-100%								

A tabela acima revela que os sete (7) professores que responderam o questionário proposto fazem uso dos seguintes gêneros de textos: sete (7- 100%) fazem uso do resumo informativo, seis (6-85,7) utilizam o resumo indicativo; cinco (5-71,5%) utilizam o relato de experiência; quatro (57%) fazem uso do ensaio argumentativo e do projeto de pesquisa; dois (2-28,6%) utilizam o fichamento; um (1-14,3%) utiliza o esquema (*handout*) e zero (0-0%) fazem uso do ensaio dissertativo e da resenha.

4.1.2 Descrição dos dados do questionário com alunos para medir o conhecimento metatextual

O questionário para verificação do conhecimento metatextual (Apêndice B-C) apresentou os resultados conforme tabela (7) abaixo:

Tabela 7 - Resultados do questionário Pesquisa metatextual com os alunos

	Você sabe o que é um texto?			Você sabe o que é um texto argumentativo?		
T 501	Sim	10	90.9%	Sim	4	36,4%
	Não	1	9.1%	Não	6	54,6%
	11 alunos		100%	11 alunos		100%
T 503	Sim	9	81.8%	Sim	1	9,1%
	Não	2	18.2%	Não	10	90,9%
	11 alunos		100%	11 alunos		100%

Para a pergunta *você sabe o que é um texto?* Na turma 501, dez (10-90,9%) alunos responderam que sim e um (1-9,1%) aluno disse que não sabia. Na turma 503, nove (9-81,8%) alunos responderam que sim e dois (2-18,2%) responderam que não. Para a pergunta *Você sabe o que é um texto argumentativo?* Na turma 501, quatro (4-36,4%) alunos responderam que sim e seis (6-54,65) responderam que não sabiam o que é um texto argumentativo. Na turma 503, apenas um (1-9,1%) respondeu que sim e dez (10-90,9%) disseram que não sabiam sobre o texto.

Esses dados revelam que os alunos, nessa fase de ensino e aprendizagem, acreditam que sabem identificar o que é um texto, mas desconhecem o que vem a ser um texto argumentativo.

Esses dados revelam que há um desencontro em relação às informações fornecidas pelos professores. Nos dados acima, quatro professores indicam fazer uso do Ensaio argumentativo no ensino, mas, nas duas turmas, o percentual maior de alunos responde que desconhece o que seja esse texto. O esperado é que, se esses professores trabalhassem efetivamente como esse texto, os alunos teriam desenvolvido textos com a paragrafação adequada e o uso de título. As informações distribuídas na introdução, desenvolvimento e conclusão, além do título são elementos que marcam minimamente a estrutura deste tipo de texto.

Os resultados da tabela (7) indicam que a maior parte dos alunos não desenvolveu o conhecimento metatextual em relação aos elementos que compõem este texto, fato esse que concorda com o resultado da produção textual, como veremos abaixo.

Há outros fatores relevantes que desejamos apontar: primeiramente o fato de a própria professora de ensino da língua materna não fazer uso desse texto nas suas aulas e, em segundo lugar, o fato de ne-

nhum professor fazer uso do ensaio dissertativo na ministração de suas aulas.

Esses dados, em termos gerais, indicam que os professores fazem pouco uso da escrita textual que não seja o relato e os resumos.⁵⁰ O relato de experiência é o mais próximo à narrativa, a tipologia sempre mais utilizada nas séries iniciais.

Com base nesses dados, arriscamos assumir que talvez alguns professores não tenham clareza sobre as diferentes funções sociais e as diferenças estruturais que envolvem o ensaio dissertativo e o ensaio argumentativo, por esse motivo não são utilizados, ou são utilizados de forma inadequada nas práticas escolares. Vimos, acima, os dados do PISA, os quais revelam a importância de as instituições de ensino investirem no ensino de textos em que os estudantes desenvolvam o hábito de se colocarem como autores de sua própria voz em relação do tema da produção textual.

Apresentamos, acima, os resultados dos questionários aplicados aos professores e aos alunos das turmas em estudo. Passamos à descrição dos dados da aplicação do pré-teste

4.2 APLICAÇÃO DO PRÉ-TESTE

Nesta seção, apresentamos a descrição dos resultados da aplicação do pré-teste nas duas turmas.

⁵⁰ O resumo, como um tipo de texto apresenta uma *superestrutura* específica e pode ser útil para demonstrar o nível de compreensão sobre a leitura de um texto-fonte. Pode servir também para sistematizar determinado conteúdo para uso posterior em outra atividade oral ou escrita. No resumo, o foco deve ser o desenvolvimento da habilidade de sintetizar as informações mais relevantes do texto-fonte. A compreensão de um texto implica no entendimento dos elementos gramaticais e lexicais - a *microestrutura* textual, aos quais são somadas as inferências internas e externas para constituir o significado global - a *macroestrutura* textual de ordem semântica. (DIJK, 2004). O resumista deve ter o cuidado de ser fiel às ideias e aos fatos e respeitar o encadeamento lógico das informações apresentadas pelo autor, sem correr o risco de usar expressões que manifestem comentários ou julgamentos pessoais sobre o conteúdo posto. Para garantir a qualidade na produção desse texto, deve aprender a parafrasear o conteúdo lido, processo em que o aluno desenvolve o léxico e a sintaxe para transformar em suas palavras as palavras do outro. Essa atividade pode parecer simples, mas se revela bastante complexa para os alunos, quando percebem que resumir não é copiar e colar partes do texto.

4.2.1 Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – categorias do texto argumentativo

Apresentamos, abaixo, a descrição dos dados do pré-teste relativos às categorias do texto argumentativo, primeiramente, os dados da turma controle (T501) e, posteriormente, da turma experimental (T503).

4.2.1.1 Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma controle (T501)

Passamos a apresentar os dados relativos às categorias do texto argumentativo.

A tabela, abaixo, apresenta a realização da turma Controle (T501) em relação às categorias do texto argumentativo.

**Tabela 8 - Pré-teste– População Controle (T501): Variável dependente –
- Categorias do texto argumentativo: por turma**

Cat.	A		B		C		Alunos
1	0	0%	0	0%	11	100%	11-100%
2	0	0%	0	0%	11	100%	11-100%
3	0	0%	4	36%	7	64%	11-100%
4	0	0%	0	0%	11	100%	11-100%
5	6	55%	3	27%	2	18%	11-100%
6	1	9%	8	73%	2	18%	11-100%
7	3	27%	4	36%	4	36%	11-100%
8	3	27%	4	36%	4	36%	11-100%
9	0	0%	7	64%	4	36%	11-100%
10	0	0,0%	6	55%	5	45%	11-100%
11	0	0%	3	27%	8	73%	11-100%
12	1	9%	8	73%	2	18%	11-100%
13	11	100%	0	0%	0	0%	11-100%
T13- 100%	25	17%	47	33,%	71	50%	143-100%

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) - Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Os dados da tabela (8) demonstram que, das cento e quarenta e três (143-100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, setenta e uma (71-50%) realizações referem à alternativa (C); quarenta e sete (47- 33%) referem à alternativa (B) e vinte e cinco (25-17%) referem à realização da alternativa (A). As alternativas estão distribuídas por categoria, conforme segue:

Categoria (1) – onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (2) - onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (3) - sete (7-64%) realizações da alternativa (C) e quatro (4-36%) realizações da alternativa (B).

Categoria (4) - onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

E duas (2-18,2%) realizações da alternativa (C).

Categoria (5) - seis (6-55%) realizações da alternativa (A), três (3-37%) realizações da alternativa (B) e duas (2-18%) realizações da alternativa (C).

Categoria (6) - oito (8-73%) realizações da alternativa (B), duas (2-18%) realizações da alternativa (C) e uma (1-9%) realização da alternativa (A).

Categoria (7) – quatro (4-36%) realizações da alternativa (B), quatro (4-36%) realizações da alternativa (C) e três (3-27%) realizações da alternativa (A).

Categoria (8) – quatro (4-36%) realizações da alternativa (B), quatro (4-36%) realizações da alternativa (C) e três (3-27%) realizações da alternativa (A).

Categoria (9) – sete (7-64%) realizações da alternativa (B) e quatro (4-36%) realizações da alternativa (C).

Categoria (10) - seis (6-55%) realizações da alternativa (B), cinco (5-45%) realizações da alternativa (C).

Categoria (11) – oito (8-73%) realizações da alternativa (B) e três (27,7%) realizações da alternativa (C).

Categoria (12) – oito (8-73%) realizações da alternativa (B), duas (2-18%) realizações da alternativa (C) e uma (1-9%) realização da alternativa (A).

Categoria (13) – onze (11-100%) realizações da categoria (A).

A tabela, abaixo, indica a realização da turma Controle (T501) em relação às categorias do texto argumentativo por aluno.

**Tabela 9 - Pré-teste– População Controle (T501): Variável dependente
– Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa**

Aluno	A		B		C		Categorias
A1	3	23%	5	38,5	5	38,5%	13-100%
A2	1	8%	4	31%	8	61%	13-100%
A3	3	23%	5	38,5%	5	38,5%	13-100%
A4	2	15,5%	5	38,5%	6	46%	13-100%
A5	1	8%	2	15,5%	10	76,5%	13-100%
A6	2	15,5%	1	8%	10	76,5%	13-100%
A7	2	15,5%	4	31%	6	46%	13-100%
A8	2	15,5%	5	38,5%	5	38,5%	13-100%
A9	2	15,5%	6	46%	5	38,5%	13-100%
A10	3	23%	6	46%	4	31%	13-100%
A11	3	23%	4	31%	6	46%	13-100%
T11-100%	25	17%	47	33,5%	71	50%	143-100%

A tabela (9) retrata a realização das alternativas por aluno. De um total de cento e quarenta e três (143-100%) alternativas, setenta e uma (71-50%) realizações referem à alternativa (C); quarenta e sete (47- 33%) referem à alternativa (B) e vinte e cinco (25-17%) referem à realização da alternativa (A), assim distribuídas por aluno:

Aluno (A1) – realizou cinco (5-38,5%) alternativas (B), cinco (5-38,5%) alternativas (C) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A2) - realizou nove (9-69%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e uma (1-8%) alternativas (A).

Aluno (A3) – realizou cinco (5-38,5%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e quatro (4-31%) alternativas (A).

Aluno (A4) – realizou seis (6-46%) alternativas (C), cinco (5-38,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A5) – realizou dez (10-76,5%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (B) e uma (1-8%) alternativas (A).

Aluno (A6) – realizou nove (9-69%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (A) e duas (2-15,5%) alternativas (B).

Aluno (A7) - realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A8) - realizou cinco (5-38,5%) alternativas (C), cinco (5-38,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A9) – realizou seis (6-46%) alternativas (B), cinco (5-38,5%) alternativas (C) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A10) – realizou seis (6-46%) alternativas (B), quatro (4-31%) alternativas (C) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A11) – realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e três (3-23%) alternativas (A).

Em síntese, a tabela (8) indica que, na turma Controle (T501), em relação às treze categorias do texto argumentativo, a alternativa com maior realização foi a alternativa (C) com setenta e uma (71-50%) realizações; a segunda foi a alternativa (B) com quarenta e sete (47-33%) realizações e, posteriormente, a alternativa (A) com vinte e cinco (25-17%) realizações. Nessa perspectiva, observa-se que as categorias com maior índice de pontuação referem-se à cat. (13), pronome pessoal (eu) com onze (11-100%) realizações, seguida pela cat. (5), quantidade de argumentos da tese com seis (6-55%) realizações. Já as categorias com menor índice de pontuação referem-se à cat. (1), esquema do texto, à cat. (2), título do texto e à cat. (4), apresentação do tema, tese e antítese na introdução, todas com onze (11-100%) realizações, seguidas pela cat. (11), presença de elementos *realis* com oito (8-73%) realizações. Já a tabela (9) indica que a maior realização da alternativa (C) refere-se aos alunos A5 e A6 com dez (10-76,5%) realizações. A maior realização da alternativa (B) refere aos alunos A9 e A10 com seis (6-46%) realizações; já a maior realização da alternativa (A) diz respeito aos alunos A1, A3, A10 e A11 com três (3-23%) realizações.

4.2.1.2 Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma experimental (T503)

Passamos a apresentar os dados relativos às categorias do texto argumentativo.

A tabela, abaixo, indica a realização da turma de Experimento Controle (T503) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 10 - Pré-teste- População Experimental (T 503): Variável dependente- Categorias do texto argumentativo: por turma

Cat.	A		B		C		Alunos
1	0	0%	0	0%	11	100%	11-100%
2	0	0%	0	0%	11	100%	11-100%
3	0	0%	3	27%	8	73%	11-100%
4	0	0%	0	0%	11	100%	11-100%
5	6	55%	3	27%	2	18%	11-100%
6	1	9%	8	73%	2	18%	11-100%
7	1	9%	0	0%	10	91%	11-100%
8	1	9%	0	0,0%	10	91%	11-100%
9	0	0%	2	18%	9	82%	11-100%
10	0	0%	2	18%	9	82%	11-100%
11	0	0%	0	0%	11	100	11-100%
12	0	0%	5	45%	6	55%	11-100%
13	11	100%	0	0%	0	0%	11-100%
T13- 100%	20	14%	23	16%	100	70%	143-100%

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) – Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) – Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Os dados da tabela (10) demonstram que, das cento e quarenta e três (143-100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, cem (100-70%) realizações referem à alternativa (C); vinte e três (23- 16%) referem à alternativa (B) e vinte (20-14%) referem à realização da alternativa (A). As alternativas estão distribuídas por categoria, conforme segue:

Categoria (1) – onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (2) - onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (3) - Oito (8-73%) realizações da alternativa (C) e três (3-27%) realizações da alternativa (B).

Categoria (4) - onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (5) - seis (6-55%) realizações da alternativa (A), três (3-37%) realizações da alternativa (B) e duas (2-18%) realizações da alternativa (C).

Categoria (6) – oito (8-72,7%) realizações da alternativa (B), duas (2-18%) realizações da alternativa (C) e uma realização (1-9%) da alternativa (A).

Categoria (7) - dez (10-100%) realizações da alternativa (C) e uma (1-9%) realização da alternativa (A).

Categoria (8) – dez (10-91%) realizações da alternativa (C) e uma (1-9%) realização da alternativa (A).

Categoria (9) – nove (9-82%) realizações da alternativa (C) e duas (2-18%) realizações da alternativa (B).

Categoria (10) - nove (9-82%) realizações da alternativa (C) e duas (2-18%) realizações da alternativa (B).

Categoria (11) - onze (11-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (12) - seis (6-55%) realizações da alternativa (C) e cinco (5-45%) realizações da alternativa (B).

Categoria (13) - onze (11-100%) realizações da alternativa (A).

A tabela, abaixo, indica a realização da turma de Experimento Controle (T503) em relação às categorias do texto argumentativo por aluno.

Tabela 11 - Pré-teste- População Experimental (T 503): Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativo

Aluno	A		B		C		Categorias
A1	2	155%	1	8%	10	76,5%	13-100%
A2	1	8%	0	0,0%	12	92%	13-100%
A3	1	8%	3	23%	9	76,5%	13-100%
A4	3	23%	3	23%	7	54%	13-100%
A5	2	15%	2	8%	9	76,5%	13-100%
A6	2	15,5%	1	8%	10	75,5%	13-100%
A7	2	15,5%	3	23%	8	61,5%	13-100%
A8	1	8%	0	0%	12	92%	13-100%
A9	2	15,5%	4	31%	7	54%	13-100%
A10	2	15,5%	3	23%	8	61,5%	13-100%
A11	2	15,5%	3	23%	8	61,5%	13-100%
T11-100%	20	14%	23	16%	100	70%	143-100%

A tabela (11) retrata a realização das alternativas por aluno. De um total de cento e quarenta e três (143-100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, cem (100-70%) realizações referem à alternativa (C); vinte e três (23- 16%) referem à alternativa (B) e vinte (20-14%) referem à realização da alternativa (A), assim distribuídas por aluno:

Aluno (A1) – realizou dez (10-76,5%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (A) e uma (1-8%) alternativas (B).

Aluno (A2) – realizou doze (12-92%) alternativas (C) e uma (1-8%) alternativa (A).

Aluno (A3) – realizou nove (9-76,5%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e uma (1-8%) alternativas (A).

Aluno (A4) – realizou sete (7-54%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A5) – realizou nove (9-76,5%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A6) – realizou dez (10-76,5%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (A) e uma (1-8%) alternativas (B).

Aluno (A7) – realizou oito (9-61%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A8) – realizou doze (12-92%) alternativas (C) e uma (1-8%) alternativa (A).

Aluno (A9) – realizou sete (7-54%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A10) – realizou oito (8-77%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A11) – realizou oito (8-77%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Em síntese, a tabela (10) indica que, na turma Experimental (T503), em relação às treze categorias do texto argumentativo, a alternativa com maior realização foi a alternativa (C) com cem (100-70%) realizações; a segunda foi a alternativa (B) com vinte e três (23-16%) realizações e, posteriormente, a alternativa (A) com vinte e duas (22-14%) realizações. Nessa perspectiva, observa-se que as categorias com maior índice de pontuação referem-se à cat. (13), pronome pessoal (eu) com onze (11-100%) realizações, seguida pela cat. (5), quantidade de argumentos da tese com seis (6-55%) realizações. Já as categorias com menor índice de pontuação referem-se à cat. (1), esquema do texto, à cat. (2), título do texto, à cat. (4), apresentação do tema, tese e antítese na introdução e à cat. (11), presença de elementos *realis*, todas com onze (11-100%) realizações, seguidas pela cat.(7), quantidade de argumentos da antítese e da cat. (8), qualidade dos argumentos da antítese com dez (10-91%) realizações. Já a tabela (11) indica que a maior realização da alternativa (C) refere-se aos alunos A2 e A8 com doze (12-92%) realizações. A maior realização da alternativa (B) refere-se ao aluno A9 com quatro (4-

31%) realizações; já a maior realização da alternativa (A) diz respeito ao aluno A4 com três (3-23 %) realizações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados comparativos entre a turma Controle (T501) e a turma de Experimento (T503) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 12 - Pré-teste – População Controle (T501) versus População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma

Turmas	Turma Controle T501		Turma de Experimento T 503		Diferença Em percentual Entre as turmas	
Alternativas						
Alternativa A	25	17%	22	14%	3(T501)	3%
Alternativa B	47	33,%	23	16%	24(T501)	17%
Alternativa C	71	50%	100	70%	29(T503)	20%
11 alunos – 100%	13 categorias-100%		143 alternativas - 100%			

A tabela (12) sintetiza a realização das categorias do texto argumentativo da produção textual do pré-teste nas duas turmas. Os dados indicam que a turma de Experimento (T503) realizou três (3-3%) alternativas (A) a menos que a turma Controle (T501); vinte e quatro (24-17%) alternativas (B) a menos que a turma Controle (T501) e vinte e nove (29-24%) alternativas (C) a mais que a turma Controle (T501).

Neste caso, como a alternativa (C) diz respeito à inexistência da categoria esperada, a quantidade menor de sua realização indica que o estudante realizou maior quantidade de alternativas (A) e (B). Essas últimas realizações são mais favoráveis, pois indicam maior habilidade do aluno em lidar com os elementos do texto argumentativo. Dessa forma, observa-se que a turma de Experimento (T503) teve um índice menor na realização da alternativa (A) quanto da alternativa (B) em relação à Turma Controle (T501).

Os dados comparativos das duas turmas no pré-teste em relação às categorias do texto argumentativo mostraram as seguintes realizações:

Cat. (1), esquema do texto: onze (11-100%) realizações de (C) em ambas as turmas.

Cat. (2), título do texto: onze (11-100%) realizações de (C) em ambas as turmas.

Cat. (3), paragrafação e progressão textual: sete (7-64%) (C) e quatro (4-36%) (B) em ambas as turmas.

cat. (4), apresentação do tema, tese e antítese na introdução: onze (11-100%) (C) em ambas as turmas.

Cat. (5), quantidade de argumentos da tese: seis (6-55%) (A), três (3-37%), (B), duas (2-18%) (C) na T (501) em ambas as turmas.

Cat. (6), qualidade dos argumentos da tese: oito (8-73%) (B), duas (2-18%) (C), uma (1-9%) (A) em ambas as turmas.

Cat. (7), quantidade dos argumentos da antítese: quatro (4-36%) (B), quatro (4-36%), (C) três (3-27%) (A) na T(501); dez (10-100%) (C) e uma (1-9%) (A) na T(503).

Cat.(8), qualidade dos argumentos da antítese: quatro (4-36%) (B), quatro (4-36%) (C), (3-27%) (A) na T(503); dez (10-91%) (C) e uma (1-9%) (A) na T(501).

Cat. (9), evidências para os argumentos: sete (7-64%) (B), quatro (4-36%) (C) na T(501); nove (9-82%) (C) e duas (2-18%) (B) na T(503).

Cat.. (10), conclusão do texto: seis (6-55%) (B), cinco (5-45%) (C) na turma T(501); nove (9-82%) (C) e duas (2-18%) (B) na T(503).

Cat.(11), Estilo de linguagem: oito (8-73%) (B), três (27,7%) (C) na T(501) e onze (11-100%) (C) na T(503).

Cat.(12), operadores argumentativos: oito (8-73%) (B), duas (2-18%) (C); uma (1-9%) (A) na T(501); seis (6-55%) (C) e cinco (5 45%) (B) na T(503).

Cat. (13), pessoa do discurso: onze (11-100%) (A) em ambas as turmas.

Para a análise estatística, às alternativas (A), (C) e (C) foram atribuídos valores numéricos: 2, 1 e 0, respectivamente.

As categorias que apresentaram a mesma realização em ambas as turmas foram: esquema do texto (cat.1), título do texto (cat.2), paragrafação e progressão textual (cat. 3), apresentação da tese e antítese na introdução (cat.4), quantidade de argumentos da tese (cat. 5), qualidade de argumentos da tese(cat.6) e pessoa do discurso (cat.13)

As categorias que apresentaram maior variação de realizações entre as duas turmas formam: quantidade de argumentos da antítese (cat.7) e qualidade dos argumentos da antítese (cat. 8), com uma variação de nove pontos positivos para a turma T(501); estilo de linguagem (cat. 11) uma variação de oito pontos para a turma T(501); evidências para os argumentos (cat.9) e operadores argumentativos (cat.12) uma

realização de cinco pontos para a turma T(501), a conclusão (cat.10) uma realização de quatro pontos para a turma T(501).

A Tabela, abaixo, indica os dados comparativos, por pontuação, entre as duas turmas no pré-teste em relação à realização de cada aluno.

Tabela 13 - Pré-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste População Controle (T501) versus População Experimental (T503)												
- Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno												
T	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	T
501	11	5	12	9	4	6	7	10	10	12	10	96
503	5	2	5	9	6	5	7	2	8	7	7	63
Total de pontuação máxima possível por aluno: 26 pontos												33

Os dados indicam que nenhum aluno das duas turmas atingiu os vinte e seis pontos esperados relativos à alternativa (A). Na turma Controle (T501), os alunos A3 e A12 chegaram aos doze (12-46%) pontos seguidos pelo aluno A1 com onze (11-42%). Já na turma de Experimento, o aluno A4 atingiu a pontuação maior com nove (9-35%), seguido pelo aluno A9 com oito (8-31%). Os dados da tabela, acima, confirmam, através da pontuação individual, que a turma Controle (T501) soma trinta e três pontos a mais em relação à turma de Experimento. Isso significa dizer que, nessa primeira fase da pesquisa, os estudantes do turma Controle (T501) textualizaram de forma mais adequada as categorias do texto argumentativo em (33-52%).

Com base nos valores numéricos acima, foram calculadas as médias e os desvios-padrão, valores mínimos, máximos e medianos. As variáveis categóricas foram descritas por meio de suas frequências absolutas (n) e relativas (%). Foram consideradas significativas as diferenças quando valor de $p \leq 0,05$ (KIRKWOOD, 1988).

A tabela, abaixo, apresenta os dados estatísticos comparativos da turma Controle (T501) e da turma de Experimento Controle (T503) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 14 - Pré-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste População Controle (T501) <i>versus</i> População de Experimento (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por turma					
Categorias.	Pré-teste T501		Pré-teste T503		Nível relevância
	Méd.Des. Padrão	Mediana (min-max.)	Méd.Des. padrão	Mediana (min-max.)	
Categoria 1	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0 (0-0)	0,0
Categoria 2	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0
Categoria 3	0,4(0,5)	0,0(0-1)	0,3(0,5)	0,0(0-1)	0,654
Categoria 4	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0
Categoria 5	1,4(0,8)	2(0-2)	1,4(0,8)	2(0-2)	1,000
Categoria 6	0,9(0,5)	1(0-2)	0,9(0,5)	1(0-2)	1,000
Categoria 7	0,9(0,8)	1(0-2)	0,2(0,6)	0(0-2)	0,017
Categoria 8	0,9(0,8)	1(0-2)	0,2(0,6)	0(0-2)	0,017
Categoria 9	0,6(0,5)	1(0-1)	0,2(0,4)	0(0-1)	0,034
Categoria 10	0,5(0,5)	1(0-1)	0,2(0,4)	0(0-1)	0,083
Categoria 11	0,3(0,5)	0(0-1)	0,0(0,0)	0(0-0)	0,068
Categoria 12	0,9(0,5)	1(0-2)	0,4(0,5)	0(0-1)	0,063
Categoria 13	2,0(0,0)	2(2-2)	2 (0,0)	2(2-2)	0,0
Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) – Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.					

Na tabela (14) são apresentadas as médias da pontuação da realização das categorias do texto argumentativo das turmas Controle e de Experimento relativas ao pré-teste. Observou-se que a turma Controle apresentou algumas categorias com valores estatisticamente superiores. Entre essas categorias, as que mais diferiram estatisticamente foram: a cat. (10), conclusão (0,5 *versus* 0,2 $p=0,083$), cat. (11), presença de elementos *realis* (0,3 *versus* 0,0 $p=0,068$) e a cat. 12, operadores argumentativos (0,9 *versus* 0,4 $p=0,063$).

4.2.2 Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – categorias da norma escrita

Apresentamos, abaixo, a descrição dos dados do pré-teste relativos às categorias da norma escrita, primeiramente, os dados da turma controle (T501) e, posteriormente, da turma experimental (T503).

4.2.2.1 Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma controle (T501)

Iniciamos a apresentação das categorias da norma escrita.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (1) da norma escrita.

Tabela 15- Pré-teste- População controle (T 501): Variável dependente - Categoria (1- Morfossintaxe) da norma escrita: por turma					
Subcategoria	Quant. Inadequações.		Média	Desvio Padrão	Mediana (Min-Max)
Nomes e adjetivos	10	37%	0,90	1,57	0,0 (0,0-4,0)
Determinantes	2	7, %	0,18	0,40	0,0 (1,0- 0,0)
Verbos	13	48%	1,18	1,32	1,0 (0,0-3,0)
Anafóricos	2	7,5%	0,18	0,60	0,0 (0,0-2,0)
Total	27	100%	1,50	1,50	3,0 (0,0-4,0)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 1.163		

A tabela (15) revela que, das vinte e sete (27- 100%) inadequações relativas à morfossintaxe, treze (13-48%) dizem respeito aos verbos; dez (10-37%) aos nomes e adjetivos; dois (2-7,5%) aos determinantes e dois (2-7,5%) aos pronomes anafóricos. Os dados indicam ainda que, entre os quatro grupos desta subcategoria, a média maior de inadequações em relação ao número de alunos diz respeito ao emprego dos elementos coesivos morfossintáticos nos verbos (1,18), já a maior variabilidade em relação a media recai sobre os nomes e adjetivos (1,57). A mediana indica que, em relação aos verbos, metade da turma cometeu até (1,0) inadequação e a outra metade pode ter cometido até mais do que esta

quantidade de inadequação. Nos demais grupos, metade da turma não cometeu inadequações (0,0).

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (2) da norma escrita.

Tabela 16 - Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente - Categoria (2- Clíticos) da norma escrita: por turma					
Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana(Min-Max)
Suprassegmentação	15	35,%	1,36	1,43	1,0 (0,0-4,0)
Hiposssegmentação	27	64,3%	2,45	2,38	2,0 (0,0-4,0)
Total	42	100%	3,81	2,75	3,0 (0,0-7,0)
Total de alunos =11			Total de palavras = 1.163		

A tabela (16) revela que das quarenta e duas (42-100%) das inadequações relativas aos elementos clíticos, vinte e sete (27-64,3%) estão relacionadas ao processo de hiposssegmentação e quinze (15-35,7%) ao processo de suprassegmentação. Os dados indicam ainda que a média maior de inadequações por aluno está relacionada à hiposssegmentação (2,45), bem como a maior variabilidade em relação à media como indica o desvio padrão (2,38). A mediana indica que, em relação à hiposssegmentação, metade da turma cometeu até (2,0) inadequações e a outra metade pode ter cometido até mais; em relação à suprassegmentação, metade da turma cometeu até (1,0) inadequação e a outra metade pode ter cometido mais inadequações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (3) da norma escrita.

Tabela 17- Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente – Categoria (3 – Pontuação) da norma escrita: por turma					
Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana(Min-Max)
Vírgula entre sintagmas	4	4,6%	0,36	0,67	0,0 (0,0-2,00)
Vírgula cfe. gramática	32	36,8%	2,90	2,73	2,0 (0,0-7,00)
Pontuação cfe. gramática	51	58,6%	4,63	3,00	3,0 (1,0-11,00)
Total	87	100%	7,90	5,02	7,0 (2,00-18,00)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 1.163		

A tabela (17) revela que das oitenta e sete (87-100%) inadequações relativas à pontuação, cinquenta e um (51-58,6%) estão relacionadas à falta do uso dos pontos (final, interrogação e exclamação) nas sentenças; trinta e dois (32-36,8%) à falta ou ao uso indevido da vírgula nos contextos frasais exigidos pela gramática; quatro (4-4,6%) ao uso indevido da vírgula entre sintagmas. Os dados indicam que a maior média de inadequações por aluno constatada neste grupo está relacionada à pontuação (4,63), sendo este item o que apresentou também a maior variabilidade (3,00). A mediana indica que, em relação à pontuação, a metade da turma cometeu até (3,0) inadequações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (7) da norma escrita.

Tabela 18 - Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente – Categoria (7 – Grafia) da norma escrita: por turma

Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana (Min-Max)
Ausência de grafema	19	14,7%	1,72	2,41	1,0 (0,0-8,0)
Inclusão de grafema	13	10%	1,18	1,40	1,0 (0,0-4,00)
Troca de grafema	50	38,9%	4,54	4,86	4,0 (0,0-15,00)
Ausência da letra maiúscula	47	36,4%	4,27	2,90	4,0 (1,00-12,00)
Total	129	100%	11,72	9,08	10,0 (4,00-36,00)
Total de alunos =11			Total de palavras = 1.163		

A tabela (18) revela que, das cento e vinte e nove (129-100%) inadequações relativas à grafia, cinquenta (50-38,9%) referem à troca de grafemas em contextos específicos; quarenta e sete (47-36,4%) referem ao não uso da letra maiúscula após a pontuação; dezenove (19-14,7%) à elipse de um grafema e treze (13-10%) à inclusão de um grafema em determinado contexto do vocábulo. Os dados indicam ainda que a maior média de inadequações por aluno diz respeito ao item troca de grafemas (4,54). Em relação a este item também está a maior variabilidade em relação à média como indica o desvio padrão (4,86). A mediana indica

que, tanto em relação à troca de grafemas quanto à ausência da letra maiúscula, metade da turma produziu até (4,0) inadequações.

As demais categorias estão expostas diretamente na tabela (19) por serem formadas de um único elemento linguístico.

A tabela, abaixo, apresenta a síntese dos dados da turma Controle (T501) em relação às categorias da norma escrita.

Tabela 19 - Pré-teste- População Controle (T 501): Variável dependente - Categorias da norma escrita- síntese : por turma					
Categoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana (min.-máx)
Morfossintaxe	27	7,5%	2,45	1,50	3,0 (0,0-4,0)
Clíticos	42	11,5%	3,81	2,75	3,0 (0,0-8,0)
Pontuação	87	23,8%	7,90	5,02	7,0 (2,0-18,0)
Acentuação	35	9,58%	3,18	2,60	2,0 (0,0-7,0)
Elipse	26	7%	2,36	2,46	2,0 (0,0-6,0)
Genéricos	19	5,2%	1,72	3,00	1,0 (0,0-10,0)
Grafia	129	35,6%	11,72	9,08	10,0 (4,0-36,0)
Total	365	100%	33,90	17,94	31,0 (12,0-78,0)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 1.163		

A tabela (19) sintetiza as categorias que formam a categoria da norma escrita. Das trezentos e sessenta e cinco inadequações (365-100%), cento e vinte e nove (129-35,6%) dizem respeito à grafia; oitenta e sete (87-23,8%) à pontuação; quarenta e duas (42-11,5%) aos clíticos; trinta e cinco (35-9,58%) à acentuação; vinte e sete (27-7,5%) à morfossintaxe; vinte e seis (26-7%) à elipse de vocábulos ou sentenças; dezanove (19-5,2%) ao uso de itens lexicais genéricos

Os dados indicam ainda que a maior média de inadequações por aluno diz respeito à grafia (11,72). Em relação a este item também está a maior variabilidade, fato observado pelo maior desvio padrão (9,08). Os dados indicam que, em relação ao item grafia, metade da turma cometeu até (10,0) inadequações, seguido do item pontuação, em relação ao qual, metade da turma cometeu até (7,0) inadequações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação às categorias da norma escrita por aluno

Tabela 20– Pré-teste- População controle (T501): Variável dependente- Categorias na norma escrita Total de inadequações em relação à quantidade de palavras - síntese: por aluno

Alunos	Total de inadequações	Total de palavras no texto	Percentual
A1	31	138	22%
A2	12	42	28%
A3	45	188	24%
A4	38	153	25%
A5	14	51	27%
A6	30	79	38%
A7	20	88	23%
A8	78	153	51%
A9	37	69	24%
A10	38	106	36%
A11	30	96	31%
Total	365	1.163	31,5%

A tabela (20) indica a quantidade de inadequações realizadas por aluno e o percentual que essa quantidade representa em relação à quantidade total de palavras produzidas no texto. Ressaltamos aqui que a análise toma a média de uma inadequação por palavra produzida, embora possa ocorrer mais de uma inadequação em uma mesma palavra. Os dados indicam que o aluno A8 foi quem produziu a maior quantidade de inadequações por palavras (51%), seguido pelos alunos A6 (38%), A 10 (36%), A11 (31%), A2 (28%), A5 (27%), A4 (25%), A3 e A9 (24%), A7(23%) e A1 (22%).

4.2.2.2 Descrição quantitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma Experimental (T503)

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (1) da norma escrita.

Tabela 21 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Categoria (1- Morfossintaxe) da norma escrita: por turma

Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio padrão	Mediana (Min-máx)
Nomes e adjetivos	5	18,6%	0,45	1,21	0,0 (0,0-4,0)
Determinantes	1	3,7%	0,09	0,30	0,0 (0,0-1,0)
Verbos	20	74%	1,81	2,85	1,0 (0,0-10,0)
Anafóricos	1	3,7%	0,09	0,30	0,0 (0,0-1,0)
Total	27	100%	2,45	3,98	1,0 (0,0-14,0)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 634		

A tabela (21) revela que, das vinte e sete (27- 100%) inadequações relativas à subcategoria da morfossintaxe, vinte (20-75%) dizem respeito aos verbos; cinco (5-18,6%) aos nomes e adjetivos; um (1-3,7%) aos determinantes e um (1-3,7%) aos pronomes anafóricos. Os dados indicam ainda que a maior média de inadequações por aluno diz respeito ao item dos verbos (1,81), bem como a maior variabilidade, conforme indica o maior desvio padrão (2,85). A mediana indica que, em relação aos verbos, metade da turma cometeu até (1,0) inadequação.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (2) da norma escrita.

Tabela 22 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente – Categoria (2- Clíticos) da norma escrita: por turma

Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana (Min-máx)
Suprassegmentação	11	34,4%	1,00	1,09	1,0 (0,0-3,0)
Hipossegmentação	21	65,6%	1,90	2,84	0,0 (0,0-8,0)
Total	32	100%	2,90	3,36	2,0 (0,0-11,0)
Total de alunos =11			Total de palavras = 634		

A tabela (22) revela que das trinta e duas (32-100%) das inadequações relativas aos elementos clíticos, vinte e uma (21-65,6%) estão relacionadas ao processo de hipossegmentação e onze (11-34,4%) ao processo de suprassegmentação. Os dados indicam ainda que a maior média de inadequações por aluno diz respeito à hipossegmentação (1,90). Neste item está a maior variabilidade em relação à média (2,84). A mediana indica que, em relação à hipossegmentação, metade da turma não come-

teu inadequações, enquanto em relação à suprassegmentação, metade da turma cometeu até (1,0) inadequação.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (3) da norma escrita.

Tabela 23- Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente – Categoria (3-Pontuação) da norma escrita: por turma					
Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana (Min-máx)
Vírgula entre sintagmas	0	0%	0,0	0,0	0,0 (0,0-0,0)
Vírgula cfe. gramática	14	54%	1,27	1,34	1,0 (0,0-4,0)
Pontuação cfe. gramática	12	46%	1,09	1,13	1,0 (0,0-3,0)
Total	26	100%	2,36	2,11	2,0 (0,0-5,0)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 634		

A tabela (23) revela que das vinte e seis (26-100%) inadequações relativas à pontuação, quatorze (14-54%) estão relacionadas à falta ou ao uso indevido da vírgula nos contextos frasais exigidos pela gramática; doze (12-46%) à inexistência dos pontos (final, interrogação e exclamação) nas sentenças; não há casos de uso inadequado de vírgula entre os sintagmas. Os dados indicam que a maior média de inadequações por aluno recai no grupo do uso inadequado da vírgula de acordo com a gramática normativa (1,27). Neste grupo está também a maior variabilidade (1,34). A mediana indica que, em relação a este item, metade da turma cometeu até (1,0), fato igual ocorrido em relação ao uso inadequado da pontuação.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação à categoria (7) da norma escrita.

Tabela 24 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Categoria (7 – Grafia) da norma escrita: por turma

Subcategoria	Quant. Inadequações		Média	Desvio Padrão	Mediana (Min-máx)
Ausência de grafema	24	17%	2,18	2,44	2,0 (0,0-8,0)
Inclusão de grafema	15	10,6%	1,36	1,74	0,0 (0,0-4,0)
Troca de grafema	54	38,4%	4,90	5,20	4,0 (0,0-17,00)
Ausência da letra maiúsc.	48	34%	4,36	4,45	3,0 (0,0-15)
Total	141	100%	12,81	11,91	9,0 (1,0-33,0)
Total de alunos =11			Total de palavras = 634		

A tabela (24) revela que, das cento e quarenta e uma (141-100%) inadequações relativas à grafia, cinquenta e quatro (54-38,4%) referem à troca de grafemas em contextos específicos; quarenta e oito (48-34%) referem ao não uso da letra maiúscula após a pontuação; vinte e quatro (24-17%) à elipse de um grafema e quinze (15-10,6%) à inclusão de um grafema em determinado contexto do vocábulo. Os dados acima indicam também que a maior média de inadequações em relação à quantidade de alunos diz respeito à troca de grafema em determinados contextos do vocábulo. Em relação a este item também está a maior variabilidade conforme aponta o maior desvio padrão (5,20). As maiores medianas indicam que a metade da turma cometeu até (4,0) inadequações em relação à troca de grafema e até (3,0) inadequações em relação à ausência de grafema.

As demais categorias estão expostas diretamente na tabela (25) por serem formadas de um único elemento linguístico.

A tabela, abaixo, apresenta a síntese dos dados da turma Controle (T501) em relação às categorias da norma escrita.

Tabela 25 – Pré- teste - População Experimental (T 503): Variável dependente - Categorias da norma escrita – síntese: por turma

Categoria	Quant.		Média	Desvio Padrão	Mediana (Min-máx)
	Inadequações				
Morfossintaxe	27	100%	2,45	3,98	1,0 (0,0-14,0)
Clíticos	32	100%	2,90	3,36	2,0 (0,0-11,0)
Pontuação	26	100%	2,36	2,11	2,0 (0,0-5,0)
Acentuação	15	5,6%	1,36	1,91	1,0 (0,0-5,0)
Elipse	21	7,8%	1,90	2,50	1,0 (0,0-9,0)
Genéricos	7	2,6%	0,63	0,67	1,0 (0,0-2,0)
Grafia	141	100%	12,81	11,91	9,0 (1,0-33,0)
Total	269	100%	24,45	21,22	19,0 (3,0=71,0)
Total de alunos = 11			Total de palavras = 634		

A Tabela (25) sintetiza as subcategorias que formam a categoria da norma escrita: das duzentos e sessenta e nove inadequações (269-100%), cento e quarenta e um (141-52,5%) dizem respeito à grafia; trinta e dois (32-11,9%) aos clíticos; vinte e sete (27-10%) à morfossintaxe; vinte e seis (26-9,6%) à pontuação; vinte e um (21-2,6%) à elipse; quinze (15-5,6%) à acentuação e sete (7-2,6%) ao uso de itens lexicais genéricos. Os dados indicam que entre todos os tipos de inadequações, a maior média de inadequações em relação à quantidade de alunos diz respeito à grafia (12,81). Neste grupo está também a maior variabilidade em relação à media (11,91). A mediana indica que, em relação à grafia, metade da turma cometeu até (9,0) inadequações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados da turma Controle (T501) em relação às categorias da norma escrita por aluno.

Tabela 26 – Pré- teste - População Experimental (T503): Variável dependente - Categorias na norma escrita – Síntese: por aluno

Alunos	Total de inadequações	Total de palavras no texto	Percentual
A1	8	23	35%
A2	19	40	47,5%
A3	10	63	16%
A4	71	88	81%
A5	7	46	15,5%
A6	3	30	10%
A7	34	100	34%
A8	22	26	84%
A9	53	72	73%
A10	13	57	25%
A11	29	89	26%
Total	269	634	42,5%

A tabela (26) revela que a quantidade maior de inadequações foi realizada pelo aluno A8(84%), seguido pelo aluno A4(81%), A9(73%), A2 (47,5%), A1(35%), A7(34%), A11(26%), A10(25%), A3(16%), A5(15,5%) e A6(10%).

A tabela abaixo apresenta dos dados comparativos entre as duas turmas no pré-teste em relação à realização de inadequações por aluno.

Tabela 27 – Pré- teste – Dados comparativos da População Controle versus População Experimental (T503): Variável dependente - Categorias na norma escrita – Total de inadequações em relação ao total de palavras por aluno

Alunos	Turma T501			Turma T503		
	Ind.	Palav.	%	Inad.	Palav	%
A1	31	138	22%	8	23	35%
A2	12	42	28%	19	40	47,5%
A3	45	188	24%	10	63	16%
A4	38	153	25%	71	88	81%
A5	14	51	27%	7	46	15,5%
A6	30	79	38%	3	30	10%
A7	20	88	23%	34	100	34%
A8	78	153	51%	22	26	84%
A9	37	69	24%	53	72	73%
A10	38	106	36%	13	57	25%
A11	30	96	31%	29	89	26%
Total	365	1.163	31,5%	269	634	42,5%

Os dados da tabela (27) indicam a turma de Experimento realizou onze (11%) a mais de inadequações que a turma Controle (T501).

A tabela, abaixo, apresenta os dados estatísticos comparativos em relação à quantidade de inadequações das categorias e das respectivas subcategorias entre as duas turmas no pré-teste.

Tabela 28 - Pré-teste – População Controle (T501) versus População Experimental (T503) - Variável dependente – Subcategorias da norma escrita: por turma					
	Pré-teste T501		Pré-teste T503		
(Sub) categorias	Méd.Des. Padrão	Mediana (min-max.)	Méd.Des. padrão	Mediana (min-max.)	Nível relevância
Nomes e adjetivos	0,91(1,58)	0(0-4)	0,45(1,21)	0(0-4)	0,356
Determinantes	0,18(0,40)	0(0-1)	0,90(0,30)	0(0-1)	0,544
Verbos	1,18(1,32)	1(0-3)	1,82(2,86)	1(0-10)	0,731
Anafóricos	0,18(0,60)	0(0-2)	0,09(0,30)	0(0-1)	0,945
Suprasseg.	2,45(2,38)	2(0-7)	1,90(2,84)	0(0-8)	0,356
Hiposseg.	1,36(1,43)	1(0-4)	1,0(1,09)	1(0-3)	0,627
Vírgula entre sintagmas	0,36(0,67)	0(0-2)	0,0(0,0)	0(0-0)	0,069
Vírgula cfe. gramática	2,90(2,73)	2(0-7)	1,27(1,34)	1(0-4)	0,201
Pontuação cfe. gramática	4,63(3,01)	3(1-11)	1,09(1,14)	1(0-3)	0,0015
Ausência de grafema	1,72(2,41)	1(0-8)	2,18(2,44)	2(0-8)	0,499
Inclusão de grafema	1,72(2,41)	1(0-8)	2,18(2,44)	2(0-8)	0,972
Troca de grafema	4,54(4,86)	4(0-15)	4,91(5,20)	4(0-17)	0,76
Ausência da letra maiúsc.	4,2(2,90)	4(1-12)	4,36(4,45)	3(0-15)	0,667
Inadequações	33,90 (17,94)	31 (12-78)	24,45 (21,22)	19 (3-71)	0,093

Na tabela (28) são apresentadas as médias da pontuação da realização das subcategorias de algumas das categorias da norma escrita das tur-

mas Controle e de Experimento relativas ao pré-teste. Observou-se que a turma Controle apresentou duas subcategorias, cujas médias apresentam valores estatisticamente superiores: subcategoria vírgula entre sintagmas (0,36 versus 0,0 $p=0,69$ e subcategoria pontuação (4,63 *versus* 1,09 $p=0,0015$). Isso significa dizer que em relação a esses dois elementos a turma Controle apresentou maior quantidade de inadequação estatisticamente relevante.

A tabela, abaixo, apresenta os dados estatísticos comparativos em relação à quantidade de inadequações das categorias e das respectivas subcategorias entre as duas turmas no pré-teste. Nesta tabela, diferente da anterior, os dados tomam a quantidade de inadequações em relação à quantidade de palavras de cada texto.

Tabela 29 - Dados comparativos do pré-teste por categoria - População Controle (T501) <i>versus</i> População Experimental (T503) - Variável dependente – Categoria da norma escrita: por turma					
	Pré-teste T501		Pré-teste T503		
Categorias	Méd.Des. Padrão	Mediana (min-max.)	Méd.Des. padrão	Mediana (min-max.)	Nível relevância
Morfosintaxe	2,74(2,32)	2,61(0-7,1)	3,20(4,47)	2,17(0-15,91)	0,716
Clíticos	3,60(2,32)	3,72(0-8,33)	4,96(4,85)	3,33(0-15,3)	0,895
Pontuação	7,58(4,18)	6,60(2,65-17,40)	4,20(3,42)	5(0-10)	0,070
Acentuação	3,00(2,20)	2,38(0-7,29)	1,70(2,31)	1,13(0-6,94)	0,111
Elipse	2,22(2,11)	2,38(0-6,82)	3,16(2,83)	3,17(0-10,23)	0,305
Genéricos	1,23(1,68)	0,72(0-5,32)	1,26(1,43)	1,39(0-435)	0,945
Grafia	11,46(6,19)	9,52(4,35-23,52)	22,57(22,67)	16,8(3,33-76,92)	0,362
Inadequações	33,90 (17,94)	31(12-78)	24,45 (21,22)	19(3-71)	0,093

Na tabela (29) são apresentadas as médias da pontuação da realização das categorias da norma escrita das turmas Controle e de Experimento relativas ao pré-teste. Observou-se que as duas turmas diferiram estatisticamente em relação a uma única categoria: pontuação (7,58 *versus*

4,20 $p=0,070$) em que a turma Controle apresentou média maior de inadequações. Observou-se também que em relação ao total de realizações, as duas turmas diferiram estatisticamente (33,90 versus 24,45 $p=0,093$), ou seja, a turma Controle realizou uma quantidade maior de inadequações que a turma de Experimento.

4.2.3 Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – categorias do texto argumentativo

Apresentamos, abaixo, a descrição dos dados do pré-teste relativos às categorias do texto argumentativo. Primeiramente, os dados da turma controle (T501) e, posteriormente, da turma experimental (T503). Após, faremos uma análise desses dados.

4.2.3.1 Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma controle (T501)

Para efeito descrito, apresentamos o texto produzido pelo aluno e, após cada texto, a descrição das categorias encontradas. Após isso, faremos uma análise dos elementos encontrados.

Pré-teste - Turma 501-A1 ⁵¹	
1	Eu sou <u>afavor</u> do uso do fone de ouvido na
2	escola. Mais eu sei que o uso do fone de ouvido
3	prejudica o aluno(a), pois atrapalha o aluno na
4	sala de aula e tira a atenção do aluno [.]o
5	uso do fone de ouvido nas escolas e proibido[.]
6	mas[,] mesmo assim [,]ainda continuam usando () nas salas
7	de aula . Eu sou <u>afavor</u> () <u>por que</u> eu acho legal ouvir
8	música na sala ou no recreio[.] varias pessoas
9	ouvem música na sala quando a professora deixa[.]
10	mais[,] até quando ela não deixa () alguns alunos
11	ouvem música . Todo mundo gosta de ouvir
12	música na sala , no recreio , no banheiro[[.]] mas só alguns
13	alunos ouvem música[,] não são todos () [.] eu adoro ouvir
14	música , mas [,]mesmo gostando de musica [,] eu sei
15	que é proibido e atrapalha o aluno.
Total de palavras =138 Total de caracteres sem espaço = 550	

Tese favorável ao uso do fone de ouvido l. 1.

Cat. (7) Argumento 1 da antítese ls. 2-3 (prejudica o aluno).

Cat. (8) Explicação do argumento da antítese ls. 3-4 (pois atrapalha [...] e tira a concentração [...]).

Cat. (9) Exemplo contextual do argumento da antítese l. 5.

Cat. (9) Exemplo contextual da tese ls. 6-7.

Cat. (5) O argumento 1 da tese vem após o argumento da antítese ls. 6-7 (acho legal ouvir música [...]), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual 1 do argumento da tese ls. 8-9 (várias pessoas [...] deixa).

Cat. (9) Exemplo contextual 2 do argumento da tese l. 10-11 (e até quando ela não deixa [...] música).

Cat. (9) Exemplo contextual 3 do argumento da tese ls. 12-13 (Todo mundo gosta [...] não são todos).

Cat. (10b) A conclusão aparece de forma inadequada: há a retomada da tese, porém a ênfase ocorre sobre a antítese.

Cat. (11c) Não há elementos *realis*; há elementos modalizadores (eu acho l.7).

⁵¹ Para efeito de análise qualitativa da norma escrita, estão destacadas nos textos somente as inadequações relativas ao grupo dos clíticos e da pontuação.

Cat. (12a) Uso de operadores argumentativos com relativa qualidade ao tipo de texto. (por que, mas, pois).

Cat. (13) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A2	
1	Eu sou contra o uso do fone de ouvido na escola, <u>por que</u> eu não vou
2	me concentra na aula quando o professor escrever no quadro[,]
3	na sala de aula[.] daí eu só vo escuta musica quando acabar
4	a aula[,] daí () [.]
Total de palavras = 42 Total de caracteres sem espaço = 157	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls.1-2 (Por que eu não vou me concentrar na aula [...]), sem explicação.

Cat. (10b) A conclusão aparece de forma inadequada, há uma conclusão com o emprego de antítese implícita. ls. 3-4.

Cat. (11c) Não há elementos *realis*.

Cat. (12c) Quase inexistência de operadores argumentativos; não há ampliação dos argumentos. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A3	
1	Eu não sou contra o uso do fone de
2	Ouvido na escola, <u>Por que</u> eu gosto de ouvir
3	O fone e, todos gostam de ouvir ()como eu
4	também gosto de ouvir músicas e a radio guararema, <u>Por que</u> passa sobre músicas e também
5	sobre o que está acontecendo nas ruas e também
6	nas escolas.
7	E o fone usa só no ouvido e todo
8	mundo gosta de ouvir músicas e algo mais
9	importante, e também nem todo mundo gosta
10	de fone[.] tem alguns () que falam que o fone
11	e uma merda, que é isso, é aquilo e
12	essas pessoas que não gostam do fone
13	podem achar isso[.,]ruim e muito chato, como
14	tem algumas pessoas () dizem que o fone é isso,
15	é aquilo. <u>Por que</u> essas pessoas[.,] dizem isso <u>por que</u>
16	essas pessoas não acham isso correto, também
17	não acham () bom.
18	E essas pessoas falam que isso é
19	uma porcaria e chato. E também tem algumas
20	pessoas () dizem que acham () muito legal
21	e bom.
22	E o uso de fone nas cidades é
23	Bastante de gente que ouve o ()é[.,] claro que
24	eles vão gostar () e, muito bastante vão gostar ().
25	
Total de palavras = 188 Total de caracteres sem espaço = 747	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1.

Cat. (7) Argumento 1 da antítese ls. 2-3 (Por que eu gosto de ouvir o fone).

Cat. (7) Argumento 2 da antítese ls. 2-3 (e todos gostam de ouvir [...]).

Cat. (8) Explicação para os dois argumentos da antítese l.4 (ouvir música com o fone).

Cat. (7) Argumento 3 da antítese l.4 (para ouvir a rádio Guararema).

Cat.(8) Explicação do argumento 3 da antítese ls. 5-7 ([...] por que passa sobre músicas e também sobre o que está acontecendo nas ruas e também nas escolas.).

Cat (9) Exemplo contextual da antítese ls.8-9 (E o fone usa só no ouvido e todo mundo gosta de ouvir músicas).

Antítese ls.10-11.

Cat. (5) Argumento 1 da tese l.12 ([...] o fone é uma merda).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 da tese ls.13-21.

Cat. (10) A conclusão não aparece no texto, percebe-se apenas uma constatação de que o fone de ouvido é muito usado nas cidades.

Cat. (11c) Não há elementos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A4	
1	Eu sou contra ao <u>fone-de-ouvido</u> ⁵² <u>por</u>
2	<u>que</u> [.] apesar de não se concentrar na explicação
3	do professor[,] pode ficar surdo[,] é um risco que to-
4	dos que usam <u>fone-de-ouvido</u> correm. Eu não
5	uso <u>fone-de-ouvido</u> porque eu sei () quem vai
6	sofrer as consequências vai ser eu[.,] Então eu
7	<u>a concelho</u> vocês () não usar [] fone-de-ouvido[,] se
8	vocês gostão de ouvir música no fone[,] não
9	escute alto [.,] escute baixo e não dentro da sala de
10	aula[,] e [.,] se no recreio for muito barulhento[,]
11	procure um lugar mais quieto e escute() só com
12	um <u>fone-de-ouvido</u> não com os dois[,] mais [.,] caso
13	for muito baixo, almente o volume[,] mais com
14	um só fone. Preste atenção na aula e estude
15	<u>de pois</u> você vai ter tempo para escutar música
16	EX= no regreio, em casa, na vida da
17	escola, para ir a escola, para passear, viu
18	enquanto lugare você pode escutar musi-
19	ca[,] então[,] em sala de aula[,] não use
20	<u>fone-de-ouvido</u> .
Total de palavras = 153 Total de caracteres sem espaço = 676	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1.

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls. 2-3 ([...] não se concentrar na explicação do professor [...], sem a explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls.4-7 (pode ficar surdo), sem a explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual dos dois argumentos (Eu não uso fone-de-ouvido [...]).

Antítese l.8 ([...] se vocês gostão de ouvir fone).

Cat. (7) Argumento 1 da antítese l.8 (ouvir música), sem explicação.

⁵² Embora o uso do hífen neste contexto não seja um caso típico de hipossegmentação, incluímos este tipo de inadequação, ocorrido somente neste texto, neste grupo somente para fins de economia de agrupamentos.

Nas ls. 9-20, as informações estão em forma de conselhos caracterizando, dessa forma, um texto preditivo, não argumentativo.

Conclusão inexistente. Há exemplos contextuais para o uso e o não uso do fone.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Não há elementos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Uso inadequado do operador adversativo “apesar de” no lugar do operador aditivo “além de”. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A5	
1	Eu sou a favor do fone de ouvido nas escolas[,] só
2	durante o recreio e quando estiver copiando um[.,]
3	texto na Sala de aula e ou fora da sala com exagerar no
4	volume Da música, como que as professoras exageram
5	que fone de ouvido <u>nasala</u> [.] <u>dizem que</u> não pode ([,] só () na
6	hora do recreio[.]
Total de palavras = 51 Total de caracteres sem espaço = 216	

Tese favorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1

Restrição à tese: ls. 1-3.

Antítese implícita ls. 4-6 (os professoras exageram que o fone [...]).

Cat. (7) Argumento 1 da antítese ls.5 (dizem que não pode).

Tentativa de explicação para o argumento da antítese l.5

Não há conclusão.

Cat. (11c) Não há elementos *realis*. Uso do modalizador “acho” l.4.

Cat. (12c) Inexistência de operadores argumentativos. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A6	
1	Era uma vez um menino que era quase surdo[.]
2	os outros () falaram[:]
3	- <u>porque</u> ele quase virou surdo?
4	- <u>porque</u> ele aumentava o volume no Maximo[.]
5	mas <u>amãe</u> de** falou com ele e ele nem deu
6	bola para () mãe dele [.] os outros () ()[:]
7	-que menino <u>*ald*ucado</u> com a propria mãe[.]
8	mas o João falou que era e*rado usa* fone de
9	o*vído e no maxino[.] eu não sou contra o
10	fone de ouvido[,] mas [,] se liga () no maximo [,]pode
11	fica surdo para sempre.
Total de palavras = 79 Total de caracteres sem espaço = 307	

Texto narrativo com diálogo.

Tese favorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1.

Cat. (8) Condição (explicação) do argumento da antítese l.10.

Cat. (7) Argumento da antítese (pode ficar surdo) l.11, sem explicação.

Não há conclusão.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Não há elementos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A7	
1	não é correto usar fone de ouvido e
2	nem celular[,] <u>por que</u> atrapalha o aprendizado[.].]
3	e os estudos dos alunos na escola. também não é correto[,]
4	<u>por que</u> [,]se um aluno pode escutar[,] todos também
5	pode.mas() a escola nem a prefeitura deixava() <u>por que</u> a
6	escola é para estudar[,] não para escutar música[.] eu
7	sei () todos não vão gostar() se a escola não deixa
8	escutar música com fone de ouvido. Eu também sou
9	contra o uso de fone de ouvido[,] porque pode prejudicar
10	o ouvido e até ficar surdo.
Total de palavras = 88 Total de caracteres sem espaço = 375	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1

Cat. (5) Argumento 1 da tese l. 2 (Por que atrapalha o aprendizado.), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese l.3 (e os estudos dos alunos na escola.), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 3 da tese ls.3-5 (se um aluno pode escutar todos também pode.), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual favorável à tese l.5.

Antítese implícita ls. 6-8.

Cat. (5) Argumento 4 da tese l.9 (pode prejudicar o ouvido), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 5 da tese ls.9-10 (e até ficar surdo), sem explicação.

Cat. (10). Não há conclusão.

Cat. (11b) Poucos elementos reais ls. 4-5“ também não é correto” “Todos também pode”.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A8	
1	O meu uso de fone de ouvido na
2	escola, eu acho que eu não gosto de
3	ouvir[.,]o fone de ouvido. Porque eu acho
4	que nós temos que respeitar a professora
5	e também <u>em tender</u> que nós estamos
6	ne uma sala de aula[.,] não estamos na
7	rua, ou seja, em casa, em qualquer
8	lugar que e ploibido[.,] usar o fone
9	de ouvido. tem locau que <u>é ploibido</u>
10	<u>total mente</u> o uso de celular ou outro
11	objeto que não e permitido esse coisa
12	de usar()[.,] vamos respeitar o uso de
13	fone de <u>ou vido</u> [.,] a pessoa têm
14	que ter respeito com os outros ()[.,]
15	ou seja[.,] também tem que respeitar().
16	Para temos uma consciencia limpa[.,] ou
17	Seja[.,] <u>com forme</u> nós não podemos ter
18	esses uso de fone de ouvido[.,] nós temos
19	que ter um pouco de respeito
20	com aquilo que nós vamos aprender
21	em sala de aula [.,]ou seje[.,] em qualquer
22	legar[.,] em locais proibido[.,] vamos
23	ter[.,] pelo menos[.,] um pouco de respeito().
24	nós temos que achar que nós ** temos
25	errado () cometer esse tipo de plobemas em
26	locais proibido[.,] vamos ter mais respeito
27	com o nosso país[.,] vamos respeitar
28	as coisas[.,] quem acha que está sertã[.,]
29	ou seja[.,] errado comcerte o seu
30	erro agora[.,] não deixa() para outro
31	día ou <u>a mahãs</u> .
32	Respeito é bom e todo mundo
33	gosta ()[.,]vamos aprender[.,] cada vez
34	mais[.,] a respeitar o nosso lugar[.,]
35	o nosso local[.,] e também e bom
36	que agente[.,] cada vez mais[.,] aprenda().
37	não use o celular na escola ou
38	em Qualquer lugar[.,] vamos ter
39	Respeito com o nosso dever.
Total de palavras = 256 Total de caracteres sem espaço = 1043	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola ls.1-3.

Cat. (5) Argumento 1 da tese 1.4 (temos que respeitar a professora), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls. 5-7 (entender que nós estamos em uma sala de aula), em explicação.

(9) Exemplo contextual favorável à tese ls.7-31.

Cat. (10) Conclusão confusa.

Cat. (11b) Baixa qualidade de elementos linguísticos reais: algumas tentativas para o uso de elementos pode ser vista em expressões como: 1.18 “Nós temos”, 1.22, 1.26, 1.38 “ vamos ter” . Uso expressivo do modalizador eu acho”.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A9	
1	O uso do fone de ouvido na escola é proibido[.]
2	pois atrapalha a criança a estudar. Eu não sou
3	contra, mais também não sou a favor(). Eu[,] por
4	exemplo[,] nunca fui com o fone de ouvido para
5	a escola[,] eu deixo para excultar ()em casa[,] de
6	tarde[,] depois de fazer os deveres da casa[,] ainda,
7	além de atrapalhar[,] a criança não aprende nada[.]
8	na minha opinião[,] as mães tinham que pegar os
9	fones de ouvido () só deixar as crianças excultarem ()
10	casa[,] depois das tarefas. minha mãe não deixa eu
11	levar nada de aparelhos, mesmo assim[,] eu não
12	quero levar mesmo[,] eu quero é aprender e estudar
13	muito.
14	Muitas crianças rodam por causa do fone de ouvido,
15	muitas crianças deixam de aprender muitas
16	coisas por causa do fone de ouvidos. As crianças[.]]
17	querem passar de ano[,] mais [,]se eles continuarem
18	a excultar o fone de ouvido dentro da sala,
19	eles não passam nunca. Por isso[,] na minha
20	opinião[,]se os pais não pegam os fones de
21	ouvidos dos filhos, as professoras <u>tenque</u>
22	botar ordem "não queremos fones de ouvido dentro
23	da sala de aula"[.]
Total de palavras = 183 Total de caracteres sem espaço = 798	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada.

Constatação de que o uso do fone é proibido na escola l.1.

Argumento sobre a constatação (atrapalha a criança [...]) l.2.

Tese implícita l.3.

Cat. (9) Exemplo contextual contra o uso do fone na escola ls.3-6.

Cat. (5) Argumento 1 l.7 contra o uso do fone do fone na escola (atrapalhar [...]), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 l.7 contra o uso do fone na escola (a criança não aprende nada), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual contra o uso do fone na escola ls. 8-13.

Cat. (5) Argumento 3 l.14 contra o uso do fone de ouvido (muitas crianças rodam [...]), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 4 ls. 15-16 contra o uso do fone de ouvido (muitas crianças deixam de aprender [...]), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual dos argumentos ls. 16-19.

Cat. (10b) Conclusão – retoma de forma implícita a antítese e a tese propostas, através dos argumentos ls.19-23.

Cat. (11b) Baixa qualidade de elementos linguísticos *realis*: uma tentativa para o uso de elementos pode ser vista em expressões como: l.21 “professoras tenque”.

Cat. (12b) Uso de diversos operadores coordenativos no decorrer do texto. Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A10	
1	Eu gosto(), mais é errado uzar (na sala de aula[,] porque
2	Pode prejudicar as aula, você ficar com dor no ouvi-
3	do, daí a culpa cai toda nas profesore, mais eles falão
4	tanto tira esse fone de ouvido [,]vai te prejudicar.
5	Você pode até ficar surdo e não ouvir mais[,] daí ate
6	uzar aparelho de ouvir, daí os preconceituoso vão con-
7	mesar (rir da sua cara[.,] <u>praque</u> ficar ouvindo() se você
8	tem o recreio,casa, mais a sala não[.,] eu sei que (é legal.
9	Eu tambem eu queria[,] mas é errado[.] é muito ficar
10	ouvindo musica (a provessora ou provessor (...)
11	falanto pra nós parar de ouvir().
Total de palavras = 106 Total de caracteres sem espaço = 446	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada.

Tese desfavorável ao uso na sala de aula

Cat. (7) Argumento 1 da antítese 1.1 (Eu gosto), sem explicação.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido 1.1.

Cat. (5) Argumento 1 da tese 1.2 (pode prejudicar as aula [...]), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls. 2-3 (você pode ficar com dor de ouvido), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual da tese ls 3-4.

Ampliação do argumento 2 ls.5-7, mas ainda sem a devida explicação sobre o que causa a dor de ouvido.

Antítese 1.8 (pode usar no recreio).

Cat. (7) Argumento 2 da antítese 1.1 (eu sei que é legal), sem explicação

Cat. (10b) Conclusão confusa.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 501-A11	
1	- Eu sou a favor do fone de ouvido na escola <u>por que</u>
2	fica sa pendo aluno a musica. mas tambem tem
3	suas consequências[:] se você deixar <u>amusica</u> muito
4	alto[,] prejudica <u>oseu</u> ouvido[,] mas[,] si não deixar
5	muito alto[,] pode até ser[,] mas tambem tem que ver
6	se o educador deichar e[,] <u>senão</u> tiver o fone de ouvido[,]
7	não pode escutar na sala de aula[,] so() fora da
8	sala de aula e tambem os professores que as vezes
9	pegam os celulares da gente[,] <u>puriso</u> eu fiz essa
10	redação[,] porque eu sou <u>afavor</u> do fone de ouvido
11	<u>naescola</u>
Total de palavras = 96 Total de caracteres sem espaço = 390	

Tese favorável ao uso do fone de ouvido 1.1.

Cat. (5) Argumento 1 da tese 1.1 (saber música [...]), sem explicação.

Antítese 1.3 (tem suas consequências [...]).

Cat. (8) Explicação, condição para o argumento 1 da antítese 1.5 (se deixar a música muito alto).

Cat. (7) Argumento 1 da antítese 1.4 (pode prejudica o seu ouvido).

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls. 5-6 (mas também tem que ser se o educador deichar [...]), sem explicação.

Cat. (7) Argumento 2 da antítese ls.8-9 (os professores que as vezes pegam os celulares da gente), sem explicação.

Cat. (10b) Conclusão - retoma apenas a tese.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Passamos agora à descrição dos dados da turma experimental (T503).

4.2.3.2 Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma experimental (T503)

Para efeito descrito, apresentamos o texto produzido pelo aluno e, após cada texto, a descrição das categorias encontradas. Após isso, faremos uma análise dos elementos encontrados.

Pré-teste - Turma 503-A1	
1	Eu acho que atrapalha os outros e agente
2	não presta atenção na aula e
3	atrapalharamuito tira a concentração
4	dos alunos que querem aprender
Total de palavras = 23 Total de caracteres sem espaço = 113	

Cat. (5) Argumento 1 ls.1 (eu acho que atrapalha os outros...), sem a explicação.

Cat. (5) Argumento 2 ls. 1-2 (e agente não presta atenção na aula e atrapalha muito), sem a explicação.

Cat. (5) Argumento 3 ls 3-4 (tira a concentração dos alunos que querem aprender), sem a explicação.

Não apresenta a antítese.

Cat. (10) Não há Conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Uso do modalizador “eu acho”.

Cat. (12c) Ausência de operadores argumentativos.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A2	
1	eu acho que devemos uzar fone de ovido
2	mas até na sala de aula e todo mundo todos
3	os alunos até quando ir no recreio
4	quando o professor explicar agente temque tira
5	e quando depois ela explicar agente bota ofone
Total de palavras = 40 Total de caracteres sem espaço = 170	

Tese favorável ao uso do fone de ouvido.

Expõe as situações em que o uso do fone pode ocorrer na escola ls.2-3.

Antítese implícita l.4.

Expõe a situação em que o uso do fone não deve ocorrer l.4.

Expõe nova situação para o uso do fone pelos alunos na escola l.5.

Não apresenta argumentos para a tese nem para antítese.

Cat. (10) Não apresenta a conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12c) Ausência de operadores com foco na argumentação. Uso indevido do operador *mas* l.2.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A3	
1	Eu sou contra.
2	ninguem deveria usar fones de ouvido na escola
3	e nem nas aulas porque uso desconcentra os alunos
4	e faz com que não preste atenção nas aulas.
5	Eu acho que deveria usar fones de ouvido só na
6	rua e não na escola.
7	e também acho que não devia usar celular e nem fone
8	de ouvido. e essa é a minha opinião.
Total de palavras = 63 Total de caracteres sem espaço = 249	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada

Tese desfavorável ao uso de fone de ouvido.

Cat. (5) Argumento 1 da tese (porque desconcentra os alunos...), sem a explicação l.2.

Coloca na l.2-3 “e faz com que não presta atenção nas aulas” como a consequência da falta de concentração, mas não desenvolve o argumento de modo a explicá-lo.

Sugere que o fone de ouvido deveria ser usado somente fora da escola ls.5-6.

Cat. (10) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Uso do modalizador “acho”.

Cat. (12b) Ausência de operadores com foco na argumentação no decorrer do texto.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A4	
1	eu gosto. mais as professores não gosta
2	eu sou Afavor As professores ficam
3	prabo por fica Ali Prestando Adensão na
4	música. Ajente pode gostar mais tem
5	Agums que não gosta. Aprofessora
6	chama chama e não escuta um Pouco
7	é ruim. é té que é bom. e
8	não gosto dedrase para ecolejo. se não
9	os professore vão pegar no pé. e A minha
10	mãe não deixa draze Para escola Por na
11	primeiro dia de escola Aprofessora falo não
12	pede trazer celular tem agum que
13	trais minha oupininhã é isso!
Total de palavras = 88 Total de caracteres sem espaço = 383	

Cat. (5) Argumento 1 l.1da tese (eu gosto), sem expluicação.

Cat. (7) Argumento 1 da antítese l.1 (os professores não gosta).

Tese favorável ao uso do fone de ouvido na escola l.2.

Cat. (8) Ampliação do argumento 1 da antítese ls. 2-4 (As professores ficam [...]).

Retomada do argumento 1 da tese l.4 (Ajente pode gostar [...]).

Cat. (7) Argumento 2 da antítese l.5 (mais tem agums [alunos, subentende-se] que não gosta.).

Cat. (9) Exemplo contextual do argumento 1 da antítese ls. 5-7 (Aprofessora chama chama [...]).

Contradiz a informação acima l.7.

Cat. (9) Ampliação do exemplo do argumento 1 da antítese ls.8-12.

Constatação que faz oposição ao exemplo da antítese.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12c) Ausência de operadores com foco na argumentação no decorrer do texto. Os argumentos não estão ampliados.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A5	
1	Eu sou contra o uso de fones. Porque?
2	Porque o fone tira a concentração dos
3	alunos quando estão trabalhando e não con-
4	seguir escutar o que a professora está
5	falando. E depois que a professora explicou
6	ele vai perguntar o que que é que pra faser.
Total de palavras = 46 Total de caracteres sem espaço = 200	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.2.

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls.1-2 (porque o fone tira a concentração dos alunos quando estão trabalhando), sem a explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls 3-4 (e não consegui escutar o que a professora está falando), sem a explicação.

Consequência do argumento 2 da tese ls. 5-6.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A6	
1	- A minha opinião: Eu sou contra ao fone de
2	ouvido na escola, por que atrapalha a aula,
3	mesmo baixo, a pessoa que está ouvindo
4	só presta atenção na música.
Total de palavras = 30 Total de caracteres sem espaço = 126	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.2.

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls. 2 (por que atrapalha a aula).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 da tese ls 3-4 (mesmo baixo, a pessoa [...] só presta atenção na música).

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12c) Ausência de operadores com foco na argumentação no decorrer do texto. Os argumentos não estão ampliados.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A7	
1	sou contra fone de ouvido.
2	Por que quando agente estamos numa materia o Fone fica na cab-
3	eça e não na materia só fica prestando atenção na musica mas
4	não na materia.
5	E se ficar muitos tempo pode ficar sem um pouco de audição e
6	nota baixa na escola e tanben pode causar brigas e Rolos porquauso
7	do fone de ouvido.
8	E quando a professora toma o fone de ouvido de um aluno
9	daí sim que ele vai encomodar mais ainda por quausa que
10	a Professora tomou o fone de ouvido do aluno que
11	estava com o fone de ouvido.
Total de palavras = 100 Total de caracteres sem espaço = 402	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1.

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls. 2-4 ([...]só fica prestando atenção na musica mas não na materia.), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese l.5 (E se ficar muito tempo pode ficar sem um pouco da audição), sem explicação.

Consequência do argumento 1 l.6.

Cat. (5) Argumento 3 da tese l.6 (e tanben pode causar brigas), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 4 da tese l.6 (e robos por causa...), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 5 da tese ls. 8-11 (E quando a professora toma o fone [...] ele vai encomodar mais ainda [...]), sem explicação.

Não há antítese.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A8	
1	Eu so quotra o uso do fone de ouvido na
2	escola proque não potemos teichar e não
3	petemos para disere que tu é brabo mais não
Total de palavras =26 Total de caracteres sem espaço = 98	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.1.

Cat. (5) Argumentos incompreensíveis ls. 2-3.

Sem desenvolvimento dos argumentos.

Não há antítese, nem há conclusão.

Não há antítese.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12c) Não há operadores com foco na argumentação. Não há também a ampliação dos argumentos.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A9	
1	a escola não deve deixa escutar fone
2	de ouvido na escola e dentro da sala
3	de aula porque se não escuta a pro
4	fessora uque é la tafalando den
5	tro de sala de aula.
6	sopode deixar na orado
7	regreio ou cando taindo endora
8	poque sinão elas vanficar fazendo
9	dagunsa dentro da sala de aula
10	eu axo que não podia de ixar
11	trazer selular nenoutro aparelho
	como emipetres e con otro aparelhos.
Total de palavras = 72 Total de caracteres sem espaço = 309	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola ls.1-2.

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls. 3-5 ([...] si não escuta a professora uque é la tafalando dentro de sala de aula), sem explicação.

Antítese ls. 6-7 (sopode deixar na orado regreio ou cando taindo endora).

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls. 8-9 (elas vanficar fazendo...), sem explicação.

Cat. (10b) Conclusão exposta de forma incompleta.10-13.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Uso de modalizadores “eu acho”, “não podia [poderia]”.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

rer do texto. Os argumentos não estão ampliados.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A10	
1	na minha opinião eu quero que o uso de fone
2	de ouvido pelo menos só em um ouvido baixinho
3	que deja de escutar a professora e enten-
4	der a matéria. Por que é sempre bom escutar
5	um musica e também não emcomoda os
6	outros no fone por isso eu queria que o
7	fone de ouvido fosse liberado
Total de palavras = 57 Total de caracteres sem espaço = 224	

Tese favorável ao uso do fone de ouvido na escola ls.1-2.

Restrição à própria tese 1.1 ([...] o uso do fone de ouvido pelo menos só em um ouvido baixinho).

Ampliação 1 da restrição 1.3 (que deja de escutar a professora).

Ampliação 2 da restrição ls.3 (e entender a matéria).

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls.4-5 (por que e sempre bom com escutar um musica), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls.5-6 (e também não emcomoda os outros), sem explicação.

Cat. (10b) Conclusão retoma apenas a tese ls.6-7.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Uso de modalizadores “eu queria”. 1.6.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pré-teste - Turma 503-A11	
1	Eu sou contra o fone de ouvido por que
2	ele é pra ser ouvido fora da escola
3	tauvez dentro da escola pode mais é so
4	no recreio dentro da aula não pode por
5	que atrapalha os colegas e se as professor
6	tem pessoas que ouvem dentro da sala
7	com o volume alto e outas com
8	o volume baixo mais mesmos assim
9	eu sou contra e se ficar ouvindo
10	dentro da sala pode ser prejudicado
11	por que não aprende nada e no fim
12	do ano eles rodam e ficam xoramdo.
Total de palavras = 89 Total de caracteres sem espaço = 345	

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola 1.1.

Cat. (5) Argumento 1 da tese 1.2 (por que ele é pra ser ouvido fora da escola), sem explicação.

Antítese 1.3-4 (talvez dentro da escola pode mais é so no recreio).

Retoma a tese 1.4 (dentro da aula [...]).

Cat. (5) Argumento 2 da tese 1.5 (atrapalha os colegas e as proferoras), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo do argumento 2 da tese 1.6-8 (tem pessoas que [...]).

Cat. (5) Argumento 3 da tese 1.10 (pode ser prejudicado).

Cat. (10c) Conclusão inexistente.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

4.2.3.3 Análise comparativa das categorias nas duas turmas do pré-teste

Passamos à análise comparativa das categorias do texto argumentativo nas duas turmas na primeira testagem.

4.2.3.3.1 Categoria 1: *Esquema do texto*

Em relação a essa categoria, observamos que tanto os alunos da turma Controle (T501) quanto os alunos da turma de Experimento (T503) produziram o texto sem elaborar primeiramente o esquema por mais simplificado que o fosse.

4.2.3.3.2 Categoria 2: *Título do texto*

Em relação a essa categoria, observamos que todos os alunos da turma Controle (T501) quanto os alunos da turma de Experimento produziram o texto sem elaborar primeiramente o esquema por mais sim-

plificado que o fosse. Esse fato revela que nenhum deles adquiriu consciência sobre a relevância desse aspecto para a produção textual.

4.2.3.3.3 Categoria 3: Paragrafação e progressão textual

Em se tratando do uso da paragrafação e da progressão textual, o texto de A3 (T501) pode ser tomado como exemplo de inadequação. Vemos nesse texto que, embora o autor tenha distribuído o conteúdo em diversos parágrafos, tais parágrafos não são utilizados para apresentar o conteúdo de forma adequada como convém à superestrutura deste gênero textual. O primeiro parágrafo, ao invés de apresentar o tema, a tese e a antítese, apresenta diretamente a tese e os argumentos da tese. O segundo parágrafo é iniciado por um exemplo contextual da tese (ls.8-9), seguido da apresentação da antítese, argumento e explicação da antítese. No terceiro parágrafo continua a explicação da antítese apresentada no parágrafo anterior e, na sequência, vemos um exemplo contextual da tese, apresentada no primeiro parágrafo. O último parágrafo retoma apenas a tese. Observamos que muitas informações estão repetidas nesse texto, impedindo a progressão do tema e comprometendo a coerência textual. Situação semelhante ocorre nos textos de A8, A9 e A10. No texto de A10, observa-se que ele apresenta de forma explícita a tese desfavorável ao uso do fone e, na sequência, apresenta um argumento para a antítese sem a devida ampliação; na sequência apresenta dois argumentos da tese e, posteriormente, outro argumento da antítese.

No texto de A6, observamos que, embora ele use o parágrafo como recurso textual, produz um texto narrativo ao invés do texto argumentativo solicitado no comando. A produção textual dos alunos A1, A2, A4, A5 e A7 apresenta aspectos muito parecidos aos demais, porém, com o agravante de não apresentar a paragrafação.

O fato de A6 ter se empenhado em produzir um texto narrativo parece revelar que esse aluno ainda não aprendeu a lidar de forma consciente com diferentes tipos de texto que vão além dos gêneros textuais (história, fábulas, contos etc.) em que predomina a tipologia textual narrativa. Quanto às demais produções, estas também parecem indicar que os alunos, apesar de já estarem na 5ª. série, ainda não aprenderam a função do parágrafo dentro de qualquer texto, o que dificulta a organização e a apresentação das ideias, comprometendo de forma clara, a progressão do tema no processo de textualização.

Já na turma de Experimento (T503), apenas três alunos A3, A7 e A9 buscaram produzir a paragrafação do processo de textualização. Nesta turma, há uma quantidade maior de textos mais curtos, fato esse que revela maior dificuldade para a exposição de informações. Aqui, tal qual ocorre na turma Controle (T501), observa-se a falta de habilidade para organizar as informações em parágrafos, de tal forma a promover a coerência do texto tal como é esperado.

4.2.3.3.4 Categoria 4: Elementos da introdução do texto argumentativo

Como vimos acima, na descrição da categoria relativa à paragrafação e a progressão textual, poucos alunos desenvolveram os parágrafos em seu texto. Em relação a esta categoria, observamos que todos os alunos da turma Controle (T501) quanto os alunos da turma de Experimento T (503) produziram o texto sem elaborar primeiramente o parágrafo de introdução no qual deve ser apresentado de forma sintética o tema, a tese e a antítese. No caso específico da parte inicial do texto, mesmo sem haver um parágrafo, o mais comum na produção textual, é o aluno apresentar já a sua tese sobre o tema e iniciar o desenvolvimento do texto, sem a preocupação de organizar os três elementos textuais. Há casos como, por exemplo, o texto de A9 (T501), em que a tese está apresentada de forma implícita por meio de uma constatação da realidade do uso do fone de ouvido na escola.

4.2.3.3.5 Categoria 5: Quantidade de argumentos da tese

Em relação a esta categoria, observamos no texto dos alunos da turma Controle (T501), que A5 e A6 não apresentaram argumentos para a tese defendida. Os demais apresentaram esse elemento de forma implícita ou explícita: A1, A2 e A3 apresentaram um argumento; A4, A8, A10 e A11 apresentaram dois argumentos; A9 apresentou quatro e A7 apresentou cinco argumentos favoráveis à tese, no total de vinte argumentos na turma.

Já na turma de Experimento (T503), os alunos A2 e A8 não apresentaram argumentos para a tese. Os alunos A3, A4 A6 apresentaram um argumento para a tese. Os alunos A5, A9 e A10 apresentaram dois argumentos; os alunos A1 e A11 apresentaram três argumentos e o alu-

no A7 apresentou cinco argumentos da tese defendida, no total de vinte argumentos na turma.

4.2.3.3.6 Categoria 6: *Qualidade do(s) argumento (s) da tese*

Esta categoria diz respeito à parte inicial da ampliação do argumento, caracterizada pela explicação ou justificativa do argumento. A explicação, dentro da estrutura do argumento, conforme vimos no referencial teórico, busca responder às perguntas *Por que motivo, como, onde, quando* etc. apresentadas pelo próprio argumento, o qual mantém uma relação causal com o ponto de vista: tese ou antítese.

Observamos no texto dos alunos que esta categoria é pouco recorrente. Na turma Controle (T501), apenas A3 apresenta a explicação para o argumento da tese. Nos demais textos, não há a produção desse elemento textual que estrutura o argumento. Assim, dos vinte e dois argumentos apresentados para a tese, apenas um deles apresenta a parte inicial da ampliação, caracterizada pela explicação do argumento.

Na turma de Experimento T(503), apenas o texto de A6 apresenta a explicação para o argumento apresentado. Assim, dos vinte e um argumentos apresentados, apenas um deles está explicado.

4.2.3.3.7 Categoria 7: *Quantidade de argumentos da antítese*

Em relação a esta categoria, observamos no texto dos alunos da turma Controle (T501), que os alunos A2, A7 A8 e A9 não apresentaram argumentos para a antítese. Os demais alunos apresentaram esse elemento de forma explícita ou implícita: A1, A4, A5 e A6 apresentaram um argumento; os alunos A10 e A11 apresentaram dois argumentos e os alunos A3 apresentou três argumentos para a antítese.

Ao compararmos a realização desta categoria com a categoria (6), observamos que os alunos produziram um total de onze argumentos da antítese e vinte argumentos da tese. Somente os alunos A1, A10 e A11 apresentaram a mesma quantidade de argumentos da tese e da antítese. O aluno A2 apresentou um argumento para a tese e zero para antítese; A3 apresentou um argumento para a tese e três para antítese; A4 apresentou dois argumentos para tese e um para a antítese; A7 apresentou cinco argumentos para a tese e zero para a antítese; A8 apresentou

dois argumentos para a tese e zero para a antítese; A9 apresentou quatro argumentos para a tese e zero para a antítese.

Na turma de Experimento (T501), apenas o aluno A4 apresentou dois argumentos para a antítese, sendo que havia apresentado um argumento para a tese. Os demais não produziram este elemento textual. Assim, ao compararmos a realização dos argumentos da tese em relação aos argumentos da antítese, observa-se que, nessa turma, apenas o aluno A4 produziu esses dois elementos, sendo um para a tese e dois para a antítese.

4.2.3.3.8 Categoria 8: Qualidade do(s) argumento(s) da antítese

Em relação a esta categoria, observamos no texto dos alunos da turma Controle (T501), que esse elemento textual é pouco recorrente. Os textos revelam que A2, A7, A8 e A9 não apresentam nem o argumento para a antítese nem a sua explicação. Os alunos A4, A5 e A10 não apresentam a explicação para os respectivos argumentos. Os alunos A1 e A6 apresentam a explicação para o argumento; o aluno A3, de três argumentos, apresentou a explicação para dois deles e o aluno A11, de dois argumentos, apresentou a explicação para um argumento.

Na turma de Experimento (T503), apenas o aluno A4 apresentou dois argumentos para a antítese, sendo que desses dois argumentos, apenas um deles foi explicado.

Em síntese, vimos que a turma (T501) apresentou vinte argumentos da tese e apenas um deles apresenta a explicação; onze argumentos da antítese, sendo que cinco deles apresentam a explicação. Em relação à turma (T503), há vinte argumentos da tese e apenas um deles explicados; dois argumentos da antítese, sendo que apenas um deles está explicado.

Os dados indicam que a turma Controle (T501) apresentou um diferencial positivo em relação à realização dos argumentos da antítese e da explicação dos argumentos. Já em relação aos elementos que dizem respeito à tese não há diferença substancial.

4.2.3.3.9 Categoria 9: Evidências para os argumentos

Esta categoria diz respeito ao segundo elemento que estrutura o argumento, sendo o primeiro a explicação, conforme apresentamos acima. As evidências servem para reforçar o processo de convencimen-

to juntamente com a explicação. Essas evidências podem ser extraídas do contexto do argumentador, mas elas são mais valoradas no ato comunicativo se forem extraídas de pesquisas científicas. Para isso, fator relevante é a apresentação, no texto, das fontes das vozes de onde provêm essas informações.

Em relação a essa categoria, observamos que nas duas turmas as evidências apresentadas se referem ao contexto pessoal. Nesse sentido, na turma Controle (T501), os alunos A2, A5, A6 e A11 não apresentaram evidências nem para os argumentos da tese nem para os argumentos da antítese. Os alunos A3, A4, A7, A8, A9 e A10 apresentaram evidências contextuais somente para os argumentos da tese e o aluno A1 apresentou evidências contextuais para a tese e uma evidência para o argumento da antítese. Dessa forma, encontramos onze evidências contextuais para a tese e apenas uma evidência para a antítese.

Já na turma de Experimento (T503), apenas o aluno A4 apresentou duas evidências contextuais para a antítese e o aluno A11 apresentou uma evidência contextual para a tese. Os demais alunos não apresentaram esta categoria.

4.2.3.3.10 Categoria 10: Conclusão do texto

Em relação a esta categoria, observamos no texto dos alunos da turma Controle (T501), que os alunos A1, A2, A8, A9, A10 e A11 apresentaram expressões que podem representar tentativas de elaborar uma conclusão do texto. Já os demais alunos não apresentam expressões que possam demonstrar a produção desse elemento textual. Na turma de Experimento (T503), apenas os A9 e A10 apresentam estruturas que parecem indicar a conclusão. Porém, ressaltamos que, mesmo nos textos em que essas expressões ocorrem, não há clareza para o uso dos elementos argumentativos que introduzem a conclusão. Não aparece também de forma clara a retomada dos elementos do processo argumentativo que deveriam ter sido apresentados na introdução, desenvolvidos na textualização e retomados na conclusão para que a o ponto de vista do produtor seja evidenciado.

4.2.3.3.11 Categoria 11: Estilo de linguagem

Esta categoria está relacionada ao uso de elementos linguísticos *realis* ao invés de elementos modalizadores no processo de convencimento. Os elementos linguísticos *realis*, diferentemente dos modalizadores, revelam posições firmes e seguras do argumentador em relação ao ponto de vista e aos argumentos que assume. Na turma Controle (T501), muitos textos não apresentam ou apresentam poucos desses elementos. Quando os textos são curtos como em A2, não aparecem elementos linguísticos modalizadores nem *realis*. No caso de textos mais longos, pode ocorrer a presença de elementos *realis*, como “tem” no sentido de “é preciso”, “é necessário, tal como ocorre no texto de A9 linha 21, “as professoras tenque botar ordem”. De qualquer forma, em termos gerais, é baixa a quantidade e a qualidade dos elementos linguísticos *realis* nas produções analisadas. Assim, na turma (T501), apenas os alunos A7, A8 e A9 apresentam esta categoria, já na turma (T503), nenhum aluno realiza esta categoria.

Esse fato parece indicar que os alunos não desenvolveram ainda uma consciência sobre a função desses elementos linguísticos no processo comunicativo, em especial, para o ato de convencimento.

4.2.3.3.12 Categoria 12: Operadores argumentativos

Esta categoria está relacionada ao uso de operadores linguísticos com função de compor períodos coordenados, subordinados. No texto argumentativo, esses operadores aparecem quando o estudante se propõe a apresentar os argumentos para os diferentes pontos de vista (tese e antítese), a explicação dos argumentos, a evidência e o respectivo fechamento do argumento, como vimos no exemplo apresentado no referencial teórico. Os operadores mais comuns encontrados nos textos no contexto da apresentação do ponto de vista, dos argumentos e da ampliação são: causal (porque), explicativos (porque e pois). Há também elementos adversativos (mas) e aditivos (e, além). Em geral, os textos apresentam determinados elementos esperados, porém de forma reduzida, já que há poucos argumentos devidamente desenvolvidos. Assim, na turma T(501), consideramos de boa qualidade o emprego desses operadores no texto de A1; de baixa qualidade os textos de A3, A4, A6, A7, A8, A9, A10 e A11 e argumentos inexistentes no texto de A2 e A5, devido ao reduzido conteúdo textualizado. Na turma T(503), consideramos de baixa qualidade o emprego de operadores argumentativos nos textos de A5, A7, A9, A10 e A11 e argumentos inexistentes os demais

textos, já que o conteúdo é reduzido e ou está com problemas de textualização.

4.2.3.3.13 Categoria 13: Pessoa do discurso

Com esta categoria, buscamos observar com qual pessoa do discurso (eu/nós/se) o aluno se enuncia no decorrer da textualização. Em relação a esta categoria, observamos no texto tanto dos alunos da turma Controle (T501) quanto da turma de Experimento (T503) que todos usaram a forma *eu* para se enunciarem no discurso. Isso é um fator positivo, pois pode contribuir para que aprendam a assumir a sua própria voz no processo de convencimento por meio da argumentação.

Assim, podemos observar que nos textos produzidos pelos alunos das duas turmas, a textualização é construída ainda com o predomínio de categorias mal empregadas e ou com a ausência das categorias esperadas.

4.2.4 Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – categorias da norma escrita

Apresentamos, abaixo, a descrição dos dados do pré-teste relativos às categorias da norma escrita, primeiramente, os dados da turma controle (T501) e, posteriormente, da turma experimental (T503).

4.2.4.1 Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma controle (T501)

Passamos à análise qualitativa dos dados relativos às categorias da norma escrita da turma controle (T501).

Apresentamos, abaixo, as (sub)categorias que formam as categorias gerais da norma escrita. Analisaremos os itens dentro de cada subcategoria, isso porque, alguns itens podem aparecer em mais de um grupo de inadequação como [as professoras tenque]. A estrutura [ten-

que] será analisada no grupo relativo às inadequações às marcas dos coesivos morfossintáticos (verbos), dos clíticos (hipossegmentação) e da grafia (troca de grafemas). As subcategorias serão apresentadas seguindo a mesma ordem que se encontram distribuídas nas tabelas.

4.2.4.1.1 Categoria 1: Morfossintaxe - as inadequações relativas à morfossintaxe elencadas para a análise são:

Nomes e adjetivos: As inadequações nos nomes e adjetivos dizem respeito à ausência da marca de concordância de gênero e/ou de número:

- a) ausência da marca morfológica no nome em relação aos constituintes que o determinam como vemos no texto de A4, linha 18 [enquanto *lugare* você pode escutar musical]; texto de A10, linha 2 [porque pode prejudicar as *aula*], linha 3 [daí a culpa cai toda nas *professe*]. Seguindo a tendência da queda da coda consonantal, o aluno registra a fala na qual a marca de plural está apenas nos elementos determinantes;
- c) ausência da marca morfológica no adjetivo em relação aos demais constituintes como vemos no texto de A10, linha 6 [daí os _(nome) *preconceituoso* vão comessar rir da sua cara]; texto de A8, linhas 22 e 26 em que o sintagma nominal [locais proibido] aparece repetido. No exemplo, só a primeira casa [locais] mantém a marcação de plural, ocorrendo o apagamento da marca do plural na segunda casa, o adjetivo [proibido].

Determinantes: As inadequações relativas à falta de concordância nos determinantes podem ocorrer em estruturas como no texto A1, linha 3 [o aluno (a)], situação em que o aprendiz representa as duas possíveis realizações de concordância de gênero no nome, mas não o faz no constituinte determinante. Isso ocorre pelo fato de o aluno ter sido ensinado a marcar as duas realizações do gênero no nome quando se trata de discorrer sobre referentes que apresentam essa possibilidade como em [o aluno ou a aluna], porém, não faz essa mesma marcação no elemento determinante.

Outro exemplo deste tipo de inadequação pode ser visto no texto de A8, linha 11 [não é permitido *esse coisa*]. Aqui, o nome aparece com a marca morfológica do gênero feminino, enquanto o determinante aparece com a marca do gênero masculino. A explicação mais plausível decorre do fato de o sujeito estar posposto: o aluno começou a redigir,

usando a expressão impessoal com o particípio no masculino e mantendo o gênero no pronome, porém selecionou o genérico “coisa” que é feminino, sem retificar o que havia escrito.

Verbos: As inadequações encontradas nos textos que dizem respeito à morfologia dos verbos são:

a) a falta do grafema “r” que grafa o fonema /R/, marca do modo infinitivo impessoal como vemos nos textos de A2-linhas 2-3 [eu não vou me *consentra*]; A6, linhas 10-11 [pode *fica* surdo para sempre] etc. Isso ocorre pelo fato de os alunos estarem ainda na fase de transposição da oralidade e, apesar de já estarem em contato com a língua escrita há cinco anos, ainda não incorporaram as diferenças entre os dois sistemas linguísticos. Como está em curso a queda da coda consonantal no sistema linguístico oral do português brasileiro, o aluno registra a sílaba final do infinitivo como CV. Essa ocorrência revela ainda que os alunos não incorporaram as regras de acentuação gráfica que mandam colocar o acento nos vocábulos oxítonos ou monossílabos tônicos terminados em “a”, “e” e “o” seguidos ou não de “s”, pois, caso tivessem consciência dessa regra, esses vocábulos seriam grafados de forma acentuada [*consentrá*, *ficá* etc.];

b) ausência do grafema “r” no vocábulo [te[]mos] marca de infinitivo pessoal [para nós termos]. A forma [nós temos] é muito mais recorrente no presente do indicativo, motivo pelo qual, há a tendência de aluno realizar somente uma ocorrência tanto para o infinitivo quanto no presente do indicativo, transpondo-a para a escrita;

c) ausência de marcação nas pessoas do plural:

- primeira pessoa do infinitivo pessoal: A10, linha 10-11 [ou provessor () falanto pra nós *parar* de ouvir];
- terceira pessoa gramatical, embora segunda do discurso do infinitivo pessoal: A4, linhas 5-6 [Então eu a conselho vocês () não *usar*],

Essas ocorrências justificam-se pelo fato de o infinitivo com marca de pessoa ser uma idiossincrasia do PB, por esta razão, a

tendência dos faltantes é anular a flexão, neutralizando a diferença entre as duas formas do infinitivo.

- Terceira pessoa do presente do indicativo: A7, linha 5 [todos também *pode*],

Neste caso, dependendo da variedade nível socioeconômico-cultural, existe uma neutralização das marcas de pessoa e número em favor do zero (a forma *default*). Isso segue uma tendência do sistema verbal nas línguas romances, fortalecida pela tendência na fonologia do PB de eliminar a consoante da coda em final de vocábulo.

d) ausência de marcação de concordância nos sintagmas verbais como em [as professoras *tenque*] encontrada no texto de A9, linha 21. Aqui, não há o acento circunflexo no verbo [têm] para marcar a concordância com o sujeito plural [as professoras]. Os verbos [ter] e [vir] são homófonos na terceira pessoa do singular e na terceira pessoa do plural. Neste caso, a diferença morfológica entre o singular e o plural não é marcada pelo sufixo, mas sim pelo acento circunflexo;

e) pode ocorrer também a marcação de plural contrastando com o sujeito no singular como no texto de A8, linha 13 [a pessoa *têm* que ter respeito]. Aqui ocorre o fenômeno da hipercorreção pelo fato de o aluno não conhecer as regras de acentuação desse verbo, conforme explicitamos acima;

g) ausência do grafema “u” no vocábulo [eu vo] como vemos no texto de A2, linha 3. Aqui, aluno transpõe para a escrita o apagamento da semivogal /w/ no ditongo em um processo de deditongação.

Anafóricos: As inadequações relativas aos anafóricos podem ser exemplificadas no texto de A9, linhas 16-19 [As *crianças*, querem passar de ano mais se *eles* continuarem a excultar o fone de ouvido dentro da sala, *eles* não passam nunca]. Aqui, há duas retomadas do referente *as crianças* [feminino, plural] pelo pronome *eles* [masculino, plural]. O elemento anafórico, pronome ou expressão referencial, pode apresentar marcas morfológicas diferentes do referente retomado, normalmente, quando aquele se encontra a certa distância deste. Essa realização também pode

ser justificada pelo fato de que no contexto deste texto, o produtor poderia ter usado o vocábulo [crianças] como sinônimo de [alunos] e, por essa razão, no processo de textualização, ter retomado o referente por um pronome masculino.

4.2.4.1.2 Categoria 2: Clíticos - as inadequações elencadas relativas aos clíticos são:

Hipossegmentação: as inadequações relativas aos clíticos aparecem em maior quantidade em condições de hipossegmentação, situação em que desaparece, na escrita, o espaço em branco que deveria separar determinado elemento linguístico fonologicamente átono, como artigos, preposições, conjunções etc. do constituinte fonologicamente mais pesado do qual depende. Na sequência, destacamos algumas dessas realizações: no texto de A1, linha 1 e linha 7 [Eu sou *afavor*], não se realiza o espaço em branco entre a preposição [a] e o nome [favor]. No mesmo texto, linha 18 [*enquanto*s lugares você pode escutar música] não há o espaço em branco entre a preposição [en[m]] e o pronome [quantos], conforme comentado acima.

No texto de A9, linha 21 [as professoras *tenque* botar], não se realiza o espaço em branco entre o verbo [tem] e a conjunção [que]. Aqui, tal como no exemplo anterior, já comentado acima, ao fazer a junção dos dois constituintes, ocorre a mudança do grafema [m] para o grafema [n].

No texto de A11, linha 3 [se você deixar *amusica* muito], não se realiza o espaço em branco entre o artigo [a] e o nome [musica]. No mesmo texto, entre as linhas 9-11 [*puriso* eu fiz essa redação porque eu sou *afavor* do fone de ouvido *naescola*], aparecem três ocorrências de hipossegmentação. Na primeira ocorrência, há a junção da preposição [por] e o pronome [isso] com troca e elipse de grafemas; na segunda, novamente a junção da preposição [a] e o nome [favor] e na terceira, há a junção da contração da preposição [em+a] e o nome [escola].

Expomos aqui as demais ocorrências desta inadequação encontradas nos textos: [nasala] não se realiza o espaço em branco entre a preposição [contração de em+a] e o nome [sala]; em [praque ficar ouvindo se] ocorre a junção da preposição [para] e do determinante [que] na estrutura [para que_{fin}].

Na forma [amãe] há a junção do artigo [a] e no nome [mãe]; em [oseu] há a junção do artigo [o] e do pronome possessivo [seu]; em [senão = se não tiver] ocorre a junção do conectivo condicional [se] e o advérbio de negação [não].

Na estrutura [mal]educado [maleducado] ocorre a junção do advérbio de modo [mal] e do adjetivo[educado]; em [dizemque] ocorre a junção do verbo [dizer] e do [que] complementizador; em [éploibido] há a junção do verbo [é] e do adjetivo [proibido] e na estrutura [excultarem casa] ocorre a junção do verbo [escutar] e da preposição [em].

A hipossegmentação ocorre pelo fato de o sistema oral ainda estar muito latente no aluno durante o ato da escrita e porque, nesse sistema, as pistas acústicas, através das quais os traços fonéticos são percebidos, constituírem um *continuum* no qual não existem limites contrastivos entre palavras e morfemas e, conseqüentemente, entre a realização dos fonemas. Como o aluno ainda não domina o sistema escrito, ele registra os vocábulos clíticos unidos aos vocábulos com maior carga fonológica, tal qual os percebe na cadeia da fala.

Suprassegmentação: as inadequações de clíticos em situação de suprassegmentação dizem respeito à inserção, na escrita, de um espaço em branco entre determinados elementos linguísticos que deveriam aparecer unidos. A incidência maior desta inadequação está relacionada ao uso da estrutura [por que] em sentenças coordenadas explicativas ou subordinadas adverbiais causais, contextos sintáticos em que a gramática normativa determina o uso da forma [porque], tal como vemos no texto de A3, linhas 2,5 e 16, no texto de A7, linhas 2 e 5; no texto A11, linha 1. Esta inserção de espaço em branco pode também ocorrer entre sílabas de determinadas palavras como no texto de A4, linha7 [a conselho], linha 15 [de pois]; texto de A8, linha 5 [em tender], linha 10 [total mente], linha 13 [ou vido], linha 17 [com forme], linha 31 [a mahãs]; texto de A11, linha 2 [sa p[b]endo].

Ao inserir espaços em branco entre determinados elementos linguísticos que deveriam estar unidos, o aluno está demonstrando seu desconhecimento metalinguístico, pois não reconhece as classes sintáticas e seus limites gráficos no sistema escrito. Esse fato revela que ele ainda não desenvolveu a consciência sobre a língua, ou seja, o conhecimento metalinguístico, que vai além do conhecimento linguístico para o uso da língua oral.

4.2.4.1.3 Categoria 3: Pontuação - as inadequações relativas à pontuação, em grau maior, dizem respeito à ausência ou ao uso incorreto de um sinal gráfico.

Vírgula entre sintagmas: este tipo de inadequação pode ser vista como no texto de A3, linha16 [Por que essas pessoas, dizem isso] em que a

vírgula está separando o sujeito [essas pessoas] do predicado verbal [dizem...]; no texto de A9, linha 16 [*As crianças, querem* passar de ano] ocorre também a separação do sujeito [as crianças] do predicado [querem]. Este tipo de inadequação aparece também no texto de A8, linha 3 [não gosto de *ouvir, o fone* de ouvido], em que a vírgula está separando o verbo [ouvir] do seu argumento interno [o fone de ouvido].

O uso da vírgula cortando indevidamente os constituintes dentro de um sintagma ocorre, muitas vezes, pelo fato de o aprendiz ter sido ensinado que, quando na oralidade ocorrer uma pausa, esta pausa deve ser representada na escrita por uma vírgula. A pausa decorre do fato de que sobre uma informação dada se apresenta uma informação nova (a predicação). Quando a informação é nova, demanda um tempo maior para o processamento, exigindo assim, uma pausa maior para que a informação seja verbalizada. As normas para o uso da vírgula são baseadas na sintaxe e não nas pausas que ocorrem na oralidade.

Vírgula: A ausência da vírgula ou o seu uso inadequado, conforme propõe a gramática normativa (AZEREDO, 2008) é muito comum nos textos analisados. No texto de A8, podemos observar a ausência da vírgula com elementos explicativos [ou seja], tal como ocorre nas linhas 15, 21, 29.

No texto de A1, linhas 5-7 também podemos ver um exemplo da ausência da vírgula [o uso do fone de ouvido nas escolas e proibido [.]₁ mas [.]₂ mesmo assim[.]₃ ainda continuam usando nas salas de aula]. Aqui, o colchete [1] marca a ausência da vírgula antes do conectivo [mas] que coordena as duas sentenças. Na sequência, os colchetes [2] e [3] marcam a ausência das vírgulas entre adjunto conjuntivo [mesmo assim], cuja função discursiva é a de oposição ou ressalva que, por estar deslocado da posição onde foi gerado, deve estar entre vírgulas. (AZEREDO, 2008, p. 520-524).

Encontramos exemplos desta inadequação também no texto A4, linhas 6-12 [se vocês gostão de ouvir música no fone[.]₁ não escute alto [.]₂ escute baixo e não dentro da sala de aula e[.]₃ se no recreio for muito barulhento [.]₄ procure um lugar mais quieto e escute só com um fone-de-ouvido não com os dois]. O colchete [1] marca a ausência da vírgula na sentença adverbial condicional deslocada; o colchete [2] marca a ausência da vírgula entre sentenças coordenadas; os colchetes [3] e [4] marcam novamente a ausência desse sinal de pontuação na sentença adverbial condicional deslocada. Aqui, claramente, as inadequações ocorrem pelo fato de o aluno ainda não ter consciência das

diferentes estruturas sintáticas e das regras que normatizam sua pontuação.

Pontos - final, exclamação ou interrogação: aqui, as inadequações referem ao não uso ou ao uso incorreto de algum tipo de ponto, conforme propõe a gramática de Azeredo (2008). O texto de A8 pode ser tomado como exemplo de ausência da pontuação, bem como pelo uso inadequado do ponto como vemos nas linhas 7-8 [em qualquer lugar que e proibido.usar o fone de ouvido]. Em várias linhas 12, 13, 18, 22, 26, 27, 28, 30, 33, 38 ocorre a ausência do ponto final, dificultando a leitura e a compreensão do texto.

A mesma situação ocorre em diversos outros textos, especialmente, nos textos de A4, A9 e A10. A ausência ou o uso inadequado dos pontos (final, exclamação e interrogação) na língua escrita revela que o aluno ainda não tomou consciência da função desses sinais gráficos, tendo em vista que a pontuação no PB é determinada por normas sintáticas, ou seja, marcam os limites entre as frases e os períodos. Tal delimitação é relevante para que se manifeste a relação semântica entre os elementos linguísticos, permitindo a construção de sentido no texto.

4.2.4.1.4 Subcategoria 4: Acentuação - as inadequações relativas à acentuação estão distribuídas entre diversas classes de palavras como podemos observar no texto de A1: verbo, linha 5 [e [é] proibido]; pronome indefinido, linha 8 [varias [várias]]; nome, linha 14 [musica [música]]. Podemos observar neste texto que o mesmo verbo é realizado com a acentuação correta na linha 15 [que é proibido]. O mesmo fato se dá com a palavra música que, nas linhas 8,9,11, 13 e 14 aparece acentuada. Esse fato é recorrente em outros textos, o que parece indicar que, embora o produtor do texto saiba que estes vocábulos sejam acentuados, ele não realizou uma revisão na sua escrita antes de entregá-la ao professor.

Há situações, porém, em que determinado vocábulo como [no ma[á]ximo] no texto de A6, linha 4 é retomado nas linhas 9 e 10 sempre de forma não acentuada. Essa realização parece indicar que o aprendiz ainda não tem a consciência das regras de acentuação, entre as quais estão:

- a) acentuar com acento circunflexo palavras proparoxítonas como em que a sílaba tônica é formada com vogal fechada como em [consciencia] ou ditongo com a vogal básica fechada como

em [consequências]. Acentuar com acento agudo palavras como [radio], [propria], chamadas proparoxítonas aparentes em que a sílaba tônica é formada por vogais abertas grafadas com a, e, o, i, u ou ditongo oral começado por vogal aberta e que terminam por encontro vocálico ou chamado ditongo crescente –ea, –eo, –ia, –ie, –io, – ao, –ua, –uo, etc. Ressaltamos que estas últimas ocorrências podem ser realizadas como paroxítonas terminadas em ditongo crescente, em algumas regiões do Brasil.

b) acentuar o “i” e “u” tônico acompanhados ou não de “s” quando forem a segunda vogal em um hiato como em nos vocábulos [pais] e [dai];

c) acentuar os monossílabos tônicos e as palavras oxítonas terminadas em vogais tônicas “a(s)”, “e(s)”, “o(s)” ou “em(ns)” como em [também], [ate] e [so];

d) colocar acento grave (crase) quando o termo regente exigir a preposição [a] e o termo regido for uma palavra feminina que admita o artigo [a(s)], ou pronome demonstrativo [a(s), aquele(s), aquela(s), aquilo] como em [para ir a escola] e em algumas locuções adverbiais como em [as vezes].

4.2.4.1.5 Categoria 5: Elipse - as realizações referentes à elipse estão relacionadas à ausência de determinados constituintes na estrutura da sentença como veremos a seguir, com base em alguns exemplos⁵³:

a) elipse de sintagma nominal no complemento do verbo como vemos no texto de A1, linha 6 [mas mesmo assim ainda continu-

⁵³ Como apontamos, anteriormente, o sistema linguístico do português brasileiro permite a elipse em alguns contextos sintáticos, tanto na oralidade quanto na escrita como é o caso do argumento na função de sujeito. Em se tratando do argumento na função de objeto do verbo, os estudos sociolinguísticos apontam que essa realização pode ocorrer através de sintagma nominal, pronome oblíquo ou por uma categoria vazia. De acordo com esses estudos, o uso da categoria vazia nesse contexto tem se alastrado da modalidade oral para a modalidade escrita. Em muitos casos, especialmente, quando esse elemento sintático é anafórico, a elipse torna o contexto ambíguo. Nesse caso, a compreensão do texto torna-se prejudicada pela dificuldade de recuperação do referente textual. O mais indicado é que o professor ensine ao seu aluno as diferentes possibilidades de uso desse elemento, ressaltando as situações em que a elipse prejudica o sentido do texto.

am usando [elipse] nas salas]. Observamos que o produtor opta pela elipse para retomar o referente [fone de ouvido] como argumento interno do verbo [usar]. Outros exemplos dessa ocorrência aparecem no texto de A3: na linha 25, o verbo [gostar] aparece sem seu complemento preposicionado. Neste texto aparecem sete realizações do referente principal [fone de ouvido], sendo que três delas são complementos verbais. Ressalta-se aqui que, em todos os textos produzidos nesta turma, os complementos verbais que deveriam ser realizados por um sintagma nominal são realizados pela repetição da expressão referencial ou pela elipse, não ocorrendo, portanto, nenhuma realização do complemento por meio de pronomes oblíquos. Essas realizações indicam que o aluno ainda não tem consciência das diferentes características estruturais dos verbos. Indicam também que ele ainda não incorporou, no seu sistema de escrita, o uso dos pronomes oblíquos, realizando, dessa forma, as funções sintáticas tais quais ocorrem no sistema oral, bem como ainda não utiliza as anáforas pronominais;

b) elipse de complemento do nome como em [Eu sou a favor ^{elipse} por que eu acho legal] no texto de A1, linha 7. Neste caso, a elipse implicitamente refere ao nome [fone de ouvido], o qual ainda não foi textualizado pelo aluno, aparecendo apenas no comando dado para a produção do texto; no texto de A8, linha 23 [vamos ter pelo menos um pouco de respeito ^{elipse}] temos a mesma ocorrência em que o nome aparece sem seu complemento preposicionado;

c) elipse de núcleo nominal: no texto de A3, linha 24, há o verbo [ouve] selecionando o referente principal [fone de ouvido], porém, nesta estrutura aparece apenas o artigo [o] sem o nome. Outros exemplos deste tipo de elipse podem ser encontrados nos textos de A1, linha 13 [não são todos ^{elipse do nome}]; texto de A3, linha 11 [tem alguns ^{elipse do nome}]; texto de A6, linha 6 [os outros ^{elipse do nome}] e linha 12 [os outros ^{elipse no nome} falaram]; no texto de A10, linha 8 [eu sei que ^{elipse de nome ou pronome} é legal];

d) elipse do artigo como em [ele nem deu bola para _(a) mãe dele] encontrada no texto de A6, linha 6;

e) elipse de conectivo [mas _(nem) a escola nem a prefeitura deixava] encontrado no texto de A7, linha 5; no texto de A9, linha 9 [pegar os fones _(e) só deixar as [...]] há a elipse do conectivo [e];

f) elipse da preposição do complemento do verbo [aconselhar] no texto A4, linha 6 [a conselho vocês _(a) não usar];

g) elipse da preposição do complemento do adjetivo [errado] como no texto de A8, linha 24 [nós **tamos errado _(em) cometer];

h) elipse do vocábulo [que-pronome relativo]. Encontramos também a elipse do vocábulo [que] na função de pronome relativo como no texto de A3, linha 20-21 [E também tem algumas pessoas _(que) dizem que acham _(elipse) muito legal e bom]. Vemos aqui que o produtor não usa o [que] como pronome relativo sujeito do verbo [dizer], mas o realiza na sequência como complementizador deste mesmo verbo;

i) elipse do vocábulo [que-complementizador]. No texto de A7, linhas 6-7 [eu sei _(que) todos não vão gostar se] ocorre a elipse do vocábulo [que] na função de complementizador unindo a sentença subordinada infinitiva à sentença principal.

As inadequações acima revelam novamente a falta de consciência por parte do aluno no que diz respeito às relações específicas entre os diversos elementos linguísticos para a boa formação semântica e sintática da sentença. Podem indicar também que o aluno não leu o seu texto antes de finalizá-lo, tendo em vista que, se assim o fizesse, perceberia a lacuna que impede a qualidade da informação para a construção de sentido no texto.

j) elipse de estrutura sintática - outro tipo de elipse pode ser observado no texto de A2, linhas 3-4 [na sala de aula daí eu vo escuta musica quando acabar a aula daí _{elipse frasal}]. Vemos na linha 3 o marcador discursivo [daí] iniciando uma conclusão, porém esse mesmo marcador aparece na sequência, linha 4, sem introduzir nova informação. A expressão [daí] seguida de uma elipse frasal é muito recorrente na oralidade, situação em que o falante conta com a presença do interlocutor para possíveis retomadas para esclarecimentos, o que não ocorre na escrita. Aqui também parece

revelar a falta de consciência sobre as diferenças que envolvem o sistema oral e o sistema escrito.

4.2.4.1.6 Categoria 6: Genéricos - as inadequações relativas ao uso de elementos genéricos podem ser exemplificadas com base no texto de A3. Encontramos aqui expressões genéricas como [todo mundo] nas linhas 8-9 e 10; [algo mais]; [isso], linhas 12, 14,15, 16, 17 e 19; [aqui-lo], linha 12 e16. A utilização das expressões genéricas ocorre quando o produtor se propõe discorrer sobre determinado tema, porém não tem no seu dicionário mental uma diversidade de vocábulos que pertençam ao mesmo campo semântico de que trata o tema. Assim, ele faz uso de elementos linguísticos genéricos com a finalidade de promover a progressão do tema na textualização. Ocorre, porém, que o uso dessas expressões genéricas não permite que haja a progressão textual, tendo em vista a falta de informações mais precisas que complementem o pensamento do escritor. Esse procedimento faz com que o texto se torne circular e impreciso.

4.2.4.1.7 Categoria 7: Grafia- as inadequações relativas à grafia podem ocorrer em vários contextos dos vocábulos e por diversos fenômenos grafo-fonológicos como veremos abaixo. Para uma melhor visualização das inadequações relativas a estas ocorrências, apresentamo-las, separando-as por tipo. A análise será realizada com base em Scliar-Cabral (2003) e Cagliari (2002):

Ausência de grafema no vocábulo: a ausência de grafema em um determinado contexto do vocábulo torna a grafia inadequada. Vejamos as ocorrências encontradas nos textos:

- a) ausência da semivigal “u” como no vocábulo [o[]vido. Aqui ocorre, na escrita, a transposição da deditongação da oralidade;
- b) ausência de uma letra “r” no grafema “rr” como no vocábulo [e[]rado]. Aqui ocorre a falha na codificação do fonema /R/, tendo em vista que na posição intervocálica pode ocorrer esse fonema com traços [+ contínuo – anterior –coronal –posterior] sendo grafado “rr” ou o fonema /r/ com traços [+lateral +anterior + coronal] sendo grafado com “r”;
- c) ausência de um dos grafemas “s” nos vocábulos [profesor] e [puriso]. Como veremos abaixo, o fonema /s/ é bastante competi-

tivo em vários contextos do vocábulo, podendo ser transcrito por diversos grafemas. Por essa razão, o aluno, quando ainda não domina o sistema escrito, apresenta dificuldades na sua grafia;

d) ausência do grafema “l” na segunda sílaba do vocábulo [plob[]emas]. A segunda posição do encontro consonantal (PR, BL, TR) apresenta uma complexidade maior para o processamento fonoarticulatório. Por isso, no início da aquisição pode ocorrer a não realização da segunda letra, ou troca de uma consoante pela outra como em [completo-compreto], [problema-pobrema]. Pode ocorrer também que, nos vocábulos mais complexos, a consoante da sílaba átona seja eliminada como em [poblema];

e) ausência dos grafemas “e” e “s” que formam a primeira sílaba do verbo [estar] aqui no presente do indicativo [nós [] tamos]. A supressão de segmentos pode ocorrer também com vocábulos que são muito recorrente no sistema linguístico, como é o caso, entre outros, dos verbos auxiliares irregulares. Esta ocorrência segue a regra de supressão da sílaba átona. Aqui, novamente, ocorre a transposição da forma oral sobre a escrita, embora o aluno formalize o morfema de desinência de número e pessoa deste verbo de acordo com o sistema escrito;

f) ausência da primeira vogal “a” na preposição [para] como em [p[]raque]. Aqui ocorre o mesmo fenômeno da supressão por ser um vocábulo clítico. Além disso, pelo fato de ser um vocábulo muito recorrente no sistema linguístico, há a tendência de redução para a economia de processamento fonoarticulatório;

g) ausência da letra “h” que forma o dígrafo “ch” no vocábulo [ac[]o]. Esta realização decorre do fato de o aluno ter sido alfabetizado pelos nomes das letras, por essa razão ao escrever o vocábulo ele não produz este grafema;

h) ausência do grafema “l” na posição de cada da sílaba [qual] vocábulo [qua[]quer]. Este vocábulo é bastante complexo para a codificação, por esta razão demanda certo domínio e prática do sistema escrito para a grafia adequada;

i) ausência do grafema “m” do vocábulo [mal] e do grafema “e” em início do vocábulo [educado] - [[]al[]ducado]: neste caso, o

aluno está passando a fala anterior para a escrita (ditado interno) e como tem dificuldade com a codificação ele vai eliminando as letras no decorrer deste processo;

j) ausência da letra “n” no grafema “nh” no vocábulo [a ma][h]ãs: Aqui ocorre a dificuldade de codificar símbolos complexos, isso se dá pelo fato de aluno ter aprendido os grafemas pelos nomes das letras e não pelos valores a eles correspondentes;

k) ausência dos grafemas “d” e “e” na contração da preposição [de] e do pronome pessoal [ele], uma das formas de expressão do pronome possessivo de terceira pessoa como [amãe de[**]]. Aqui houve problema de codificação, ou seja, o aluno grafou apenas a sílaba de intensidade;

Inclusão de grafema no vocábulo: a inadequação relativa à inclusão de grafemas pode ocorrer também em diversos contextos das palavras. As ocorrências desta inadequação encontradas nos textos são:

a) inclusão do grafema “l” em final de sílaba [excultar]. Nesta ocorrência extraída do texto de A9, linha 5, 9 e 18, há a inserção do grafema “l” em todas as realizações deste vocábulo no decorrer do texto. O uso do “l” se deve a uma ultrageneralização da grafia do último segmento do ditongo /uw /;

b) inclusão do grafema “i” no conectivo [mas]. No texto de A10, linha 1, 3,5 e 8, há quatro ocorrências do conectivo [mas] escrito na forma [mais], no último parágrafo, porém, o aluno produz este mesmo conectivo de forma adequada. Aqui ocorre a inserção da semivogal /j/ entre a vogal nasalizada /ã/ e o fonema /s/, ocorrendo, na oralidade, a ditongação que, na escrita, é representada pela inserção do grafema “i”. Ressaltamos aqui que, na variação sociolinguística destes alunos, é comum a ocorrência da ditongação neste contexto de fala, motivo pelo qual também aqui ocorre a representação do oral na escrita;

c) inclusão do grafema “i” em posição de coda na sílaba início de vocábulo [objeto], conforme texto de A8. O sistema linguístico oral do PB só aceita em coda silábica os segmentos fonéticos re-

presentados pelas vogais ou pelos arquifonemas $|N|$, $|S|$ e $|R|$. Neste contexto do vocábulo ocorre a inserção do fonema /i/ pela assimilação dos traços [+anterior –coronal] do fonema /b/, reorganizando a estrutura silábica da palavra [ob-je-to → o-bi-je-to];

d) Inclusão do grafema “n” na posição de coda silábica nos vocábulos [estivenr] e [conmesar]. Estas ocorrências revelam a dificuldade do aluno em grafar sílabas com os grafemas “m” e “n”;

e) inclusão de mais um grafema “a” no vocábulo [ezageraan]. Aqui novamente ocorre a dificuldade de grafar sílabas finais com a letra “m”.

Troca de grafemas: podemos observar alguns exemplos destas inadequações, especialmente, nos textos de A3, A8 e A10. No texto de A3, linhas 4,5 e 6 ocorre a repetição da palavra [tanbén] com a troca do grafema “m” em dois contextos do vocábulo pelo grafema “n”. Já na linha 10 [tambén], ocorre a mesma situação somente em um dos usos do vocábulo. Observamos que, neste texto, há o predomínio da troca do grafema “m” pelo grafema “n” como também ocorre na linha 10 [inportante].

Separamos abaixo os diferentes tipos de inadequações relativas à troca de grafemas nos diversos contextos dos vocábulos:

a) a troca entre os grafemas “m” e “n” como nos vocábulos [tanbén, también, también, com forme, comcerte, enquanto/tenque/inportante] na escrita decorre primeiramente pelo fato de que na cadeia da fala os traços desses fonemas serem muito semelhantes (/m/ (+ obstruente + anterior - coronal); /n/ (+obstruente + anterior +coronal)⁵⁴) e, em segundo lugar, pelo

⁵⁴ Traços das classes principais: (a) Soante: sonorização espontânea, não há obstruente. São [+soantes]: vogais, líquidas, glides e nasais; (b) Silábico: (vocálico) – são os segmentos que formam o pico da sílaba. São [+silábico]: vogais líquidas silábicas e nasais silábicas e c) Consonantal: sons produzidos com alguma obstrução na cavidade oral. São [+consonantal]: plosivas, fricativas, africadas, líquidas e nasais.

Traços de Cavidade: a) Coronal – som produzido com a lâmina da língua acima da posição neutra. São [+consonantal]: dentais, alveolares, palato-alveolares, palatais; (b) Anterior – sons produzidos com uma obstrução localizada na frente da região palato alveolar da boca. São [+anterior]: labiais, dentais, alveolares; (c) Alto - corpo da língua elevado acima da posição neutra, [+alto]: palato-alveolares, palatais, velares, vogais altas; (d) Baixo - abaixamento do corpo da língua abaixo da posição neutra. São [+baixo]: faringais, glotais, vogais baixas; (e) Posterior/recuado - produzidos com a retração do corpo da lín-

fato de o aluno não ter aprendido a regra fonológica que determina que o fonema /m/ se transcreva com o grafema “m” no final de sílabas e antes de contextos de [p] e [b]. Já o fonema /n/ deve ser transcrito pelo grafema [n] antes dos demais grafemas;

b) a troca entre os grafemas “r” e “l” como em [ploibido, plo-bemas] também poder ser justificada pelo fato de os traços do fonema /r/ na segunda posição em um encontro consonantal cujos traços [+ vocálico -lateral +anterior +coronal] se assemelham aos traços do fonema /l/ [+vocálico +lateral +anterior +coronal]. Em algumas variações sociolinguísticas pode ocorrer a realização do /l/, ao invés do /r/ e, se o aluno não domina o sistema escrito, pode ocorrer a representação do oral neste contexto de escrita;

c) a troca do grafema “c” por “s” como em [serta] pode ser justificada pelo fato de que o fonema /s/ em início de vocábulo e antes de vogal oral ou nasal não posterior /e/, /ɛ/, /i/ ou antes da semivocal /j/ pode ser reescrito tanto com o grafema “s” quanto com o grafema “c” sendo, portanto, um contexto competitivo. Neste caso, a escolha adequada do grafema irá depender do domínio do sistema escrito, através da consciência das regras fonológicas bem como do hábito da leitura;

d) a troca do grafema “ç” pelo grafema “s” no vocábulo [con-mesar] pode ser justificada pelo fato de este contexto vocálico ser altamente competitivo. Uma dessas competições ocorre com o fonema /s/ em início de sílaba interna entre vogal oral e vogal posterior oral ou nasalizada que não a[+alta= “u”], posteriores, ou seja, /u/, /o/, /ɔ/, /a/, /õ/, /ã/ que pode ser escrito pelo grafema “ç” ou por “ss”. Neste caso, o uso do grafema “s” justifica-se pelo não conhecimento desta e das demais regras que envolvem a realização deste fonema;

e) a troca entre o grafema “s” e o grafema “[x” como em [ex-cultar, testo] pode ocorrer pelo fato de o fonema /S/ em final de

gua a partir da posição neutra. São [+posterior]: velares, uvulares, faringais, glotais, vogais posteriores e f) Arredondadas - na produção desse som, há estritamento do orifício dos lábios. São [+arredondado]: labiais e vogais arredondadas. (CRISTÓFARO SILVA (2002; 2003).

sílaba depois da letra “e” e antes de letra que represente fonemas [-sonoro] como “p”, “t”, “c” e “f” pode ser grafado coma a letra “x” como em [texto] ou “s” como em [teste, testemunho]. No primeiro caso, pode ter ocorrido a transferência para a escrita da variedade sociolinguística da ilha de Santa Catarina praticada pelo e, por isto, transferiu sua oralidade usando o grafema “x”;

f) a troca do grafema “s” pelo “z” como em [uzar, muzica], também pode ser justificada pelo fato de que o fonema /z/ poder ser escrito com o grafema “s” [pesado] ou “z” [prezado] no contexto de início de sílaba interna, entre qualquer vogal oral posterior /u/, /o/, /ɔ/, /a/ ou semivogal /j/, /w/ ou ainda vogal oral ou nasalizada;

g) troca do grafema “x” pelo “z” como em [ezagero]. No mesmo contexto acima colocado, quando antes do fonema /z/ estiver a letra “e”, este fonema deve ser grafado com a letra “x” como em [exaltar]. Assim, esta ocorrência revela a falta de consciência desta regra de acentuação;

h) a troca entre o grafema “l” e o grafema “u” como em [locau, almente]. Na posição de coda o fonema /l/ por seus traços [+vocálico + anterior + coronal] pode ser realizado como a semivogal /w/, formando assim um ditongo que, na escrita, é grafado pela vogal “u”. Como é muito recorrente essa realização na oralidade, o aluno com pouco domínio da escrita acaba trocando os contextos adequados das ocorrências de letras “l” e “u”;

i) a troca entre o grafema “g” e o grafema “c” como em [lucar, regreio, figar] também pode ser explicada pelos traços semelhantes que envolvem os fonemas /g/ [+obstruinte + sonora – anterior –coronal – posterior] e o fonema /k/ [obstruinte - sonora –anterior –coronal – posterior]. Trata-se da confusão frequente entre os traços [+ e – son];

j) a troca entre o grafema “f” e o grafema “v” [provisor] ocorre pelas semelhanças entre os traços do fonema /f/ [+contínua +anterior -coronal –sonora] e do fonema /v/ [+contínua

+anterior -coronal +sonora]. Novamente aqui há a confusão entre o traço [+ e – sonoro];

k) a troca entre o grafema “b” e o grafema “p” [sapendo] também ocorre pelas semelhanças entre os traços do fonema /p/ [+ obstruente +anterior –coronal - sonora] e do fonema /b/ [+ obstruente +anterior –coronal +sonora] em que na sua realização ocorre a confusão entre o traço [+e – sonoro];

l) a troca entre o grafema “d” e o grafema “t” [falanto] ocorre da mesma forma pelas semelhanças entre os traços do fonema /d/ [+ obstruente +anterior +coronal +sonora] e do fonema /t/ [+ obstruente +anterior +coronal - sonora]. A confusão decorre novamente pela realização dos traços [+ e –sonoro];

m) a troca do grafema “x” pelo dígrafo “ch” em [deichar-deixar]. Em geral, o fonema /ʃ/ se codifica com “x” entre ditongos /ej/, /ow/ e /aj/ e vogais como em [deixar], mas este mesmo fonema pode ser grafado com “ch” em início da sílaba como em [chave, chá]. Justifica-se, assim, a troca na escrita;

n) a troca do grafema “h” pelo grafema “i” em [aparelho]. Neste contexto do vocábulo ocorre a queda da realização completa do fonema /h/ codificado pelo dígrafo “lh”, ficando apenas a realização do fonema /l/ e, ao mesmo tempo, por processo de assimilação, ocorre a inserção da semivogal /y/, transcrita pelo grafema “i”.

o) a troca do grafema “m” pelo dígrafo [ão] (gostão, falão). A regra para a aplicação do ditongo nasalizado /ãw/ dita que, quando o vocábulo for oxítono ou monossílabo tônico, o ditongo deve ser sempre grafado com “ao” e nunca com “am”. O fato de o aluno não ter a percepção da sílaba tônica faz com que ele use a grafia “ao” em vocábulos paroxítono, cujo ditongo deveria ser transcrito pelo “am”;

p) a troca do grafema “a” pelo grafema “e” [ou seja] deriva de intenção de usar o modo subjuntivo. Como o verbo [ser] é irregular ocorre uma confusão entre a forma da primeira conjuga-

ção [ar] como [cantar – cante] e a segunda conjugação [er] com em [ver-veja];

q) troca da vogal “e” pela vogal “i” no vocábulo [si=se]. O fonema /e/ em final de sílaba átona se realiza na semivogal /j/, ocorrendo a neutralização dos fonemas /e/ e /i/. Neste caso, o aluno está transcrevendo esta realização pela vogal “i”;

r) troca da vogal “o” pela vogal “u” no vocábulo [puriso [por isso]]. Neste contexto ocorre a neutralização dos fonemas /o/ e /u/ na posição prevocálica, sendo que o aluno está fazendo a transposição da fala para escrita;

s) troca da vogal “u” pela vogal “e” no vocábulo [legar -lugar]]-dificuldade com a caligrafia, tendo em vista que não foram automatizados diferentes traços das vogais;

t) troca do grafema “t” pelo grafema “l” no vocábulo [preconceituoso]. Aqui também há problemas com a grafia devido ao esquecimento de colocar o traço na letra ‘t’;

u) troca do grafema “l” pelo grafema “n” no vocábulo [quantquer]. Neste caso ambos fonemas apresentam traços [+ soante], sonorização espontânea, não há obstrução do ar, se aproximam em relação à forma de articulação.

Ausência da letra maiúscula: O uso da letra maiúscula deve ocorrer após o uso dos diferentes pontos (final, exclamação, interrogação). Para efeito de análise, contabilizamos as ocorrências em que não há a realização da pontuação e, como consequência, a não realização da letra maiúscula nos contextos em que deveriam aparecer como no texto de A8, linhas 11-13 [não é permitido esse coisa de usar [...] vamos respeitar o uso de fone de ou vido [...] a pessoa...]. Usamos o colchete para demonstrar que na sequência textual não há a realização do ponto final, bem como da letra maiúscula. Já na linha 9 [...]de ouvido. tem locau que éploibido] há a realização do ponto final, mas não da letra maiúscula. O fato de os alunos não usarem em grande escala a letra maiúscula após estes sinais gráficos revela que eles ainda não tomaram consciência desta regra de grafia.

4.2.4.2 Descrição qualitativa dos dados do pré-teste – Categorias da norma escrita - Turma Experimental (T503)

Como anunciamos na metodologia, não apresentamos, aqui, a descrição qualitativa dos dados do pré-teste da norma escrita da turma de Experimento (T503). Essa decisão se deve ao fato de as inadequações encontradas terem, basicamente, as mesmas procedências. Já que desenvolvemos uma análise ampla e profunda das mesmas ocorrências encontradas na turma Controle (T501), optamos por não repetir o mesmo procedimento.

4.3 FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, os resultados dos questionários realizados com os professores que lecionam aos sujeitos da pesquisa e dos questionários aplicados aos próprios sujeitos. A aplicação do questionário teve como propósito medir o conhecimento meta-textual do objeto em estudo tanto dos professores quanto dos sujeitos. Os resultados indicaram que quatro professores fazem uso do ensaio argumentativo e nenhum professor usa o ensaio dissertativo para esse fim. Os resultados dos questionários dos alunos indicam que, dos vinte e dois alunos que responderam ao questionário, dezenove alunos sabiam o que era um texto, mas apenas cinco deles sabiam o que era um texto argumentativo. Nesse sentido, ressalta-se uma discrepância entre o que foi informado pelos professores e o que foi informado pelos alunos. Isso por que se quatro professores utilizassem efetivamente esse gênero textual para o ensino, esperar-se-ia que mais alunos tivessem a consciência da função, da estrutura e dos elementos textuais que caracterizam esse gênero, ao menos, dos elementos mais periféricos como título e paragrafação adequada. Poderia ser o caso de eles saberem empregar esses elementos sem terem a devida consciência desses aspectos, mas os dados dos textos indicam que isso não ocorreu.

Em um segundo momento, apresentamos a descrição quantitativa das categorias do texto argumentativo e das categorias da norma escrita das duas turmas no pré-teste.

Ao compararmos a competência para o uso das categorias do texto argumentativo entre as duas turmas, os dados quantitativos indicam que a turma Controle (T501) produziu noventa e seis pontos, enquanto a turma de Experimento (T503) apresentou sessenta e três pon-

tos. Isso significa dizer que a turma Controle (T501) apresentou trinta e três pontos a mais do que a turma de Experimento (T503).

Ao compararmos a competência para o uso das categorias da norma escrita entre as duas turmas, os dados quantitativos indicam que a turma do Experimento produziu duzentas e sessenta e nove (269) inadequações em relação ao total de seiscentas e trinta e quatro (634) palavras realizadas, um percentual de 42,5%. A turma Controle realizou trezentos e sessenta e cinco (365) inadequações em relação ao total de mil cento e sessenta e três palavras realizadas, um percentual de 31,5%. Na relação direta, significa dizer que a turma que apresentou um percentual maior de inadequações da norma escrita produziu uma quantidade menor de pontuação para o uso das categorias da norma escrita. Em outras palavras, a turma de Experimento apresenta uma maior dificuldade para lidar com as categorias da norma escrita, bem como com as categorias do texto argumentativo.

Em um terceiro momento, apresentamos a descrição qualitativa das categorias do texto argumentativo nas duas turmas do pré-teste e as categorias da norma escrita.

Em relação às categorias do texto argumentativo, vimos que algumas delas apresentaram a mesma realização em ambas as turmas (esquema do texto (cat.1), esquema do texto (cat.2), paragrafação e progressão textual (cat. 3), apresentação da tese e antítese na introdução (cat.4), quantidade de argumentos da tese (cat. 5), qualidade de argumentos da tese (cat.6) e pessoas do discurso (cat.13), enquanto outras (quantidade de argumentos da antítese (cat.7), qualidade dos argumentos da antítese (cat. 8), estilo de linguagem (cat. 11), evidências para os argumentos (cat.9), operadores argumentativos (cat.12), conclusão (cat.10)) apresentaram uma realização maior na turma controle (T501).

A descrição qualitativa das categorias relacionadas à norma escrita mostrou que a turma de Experimento (T503) também apresentou um desempenho menor nesse quesito. Os dados revelam que essa a turma apresentou, em termos gerais, um maior índice de inadequações relacionadas à quantidade de palavras grafadas para o processo de textualização. Entre as sete categorias selecionadas para diagnosticar a competência dos alunos para o uso adequado dos elementos básicos da escrita, os dados indicam que, em ambas as turmas, a maior quantidade de inadequações refere-se ao uso da grafia, seguido pelo uso inadequado da pontuação. Entre as subcategorias que formam a categoria grafia (cat.7), os dados indicam que a maior ocorrência de inadequações está relacionada à troca de grafemas em um determinado contexto do vocábulo. Esses dados indicam lacunas no processo da alfabetização, haja vista

que os estudantes ainda não automatizaram as regras básicas da escrita do sistema alfabético da língua materna, embora estejam há cinco ou mais anos inseridos no processo de escolarização.

Dessa forma, os dados indicam que na produção textual do pré-teste tanto em relação às categorias do texto argumentativo quanto em relação às categorias da norma escrita, a turma Controle (T501) apresentou um desempenho melhor que a turma de Experimento (T503).

Passamos ao capítulo V, o qual descreve o desenvolvimento da atividade de intervenção na turma de experimento (T503) e apresenta os dados resultantes da produção textual do pós-teste.

CAPÍTULO V

APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO E DO PÓS-TESTE

Neste capítulo, apresentamos, primeiramente, o processo de intervenção na turma de experimento. Na sequência apresentamos os resultados dos dados relativos ao pós-teste. Dessa forma, este capítulo está organizado nas seguintes seções: (5.1) Estratégias propostas para a intervenção; (5.2) Aplicação da intervenção na turma de experimento; (5.3) Aplicação do pós-teste e, posteriormente, (5.4) Fechamento do capítulo.

5.1 ESTRATÉGIAS PROPOSTAS PARA A INTERVENÇÃO

Apresentamos, abaixo, as estratégias elaboradas para o processo de intervenção na turma de Experimento.

5.1.1 Ensino dos elementos do texto

Esta estratégia busca desenvolver nos alunos o conhecimento sobre os aspectos gerais da textualidade: elementos pré-textuais, elementos textuais, elementos pós-textuais. Essa atividade foi planejada, tendo em vista que os dados do pré-teste revelaram que os alunos encontraram dificuldades de produzir o texto fazendo uso dos elementos textuais básicos. Apresentamos no referencial teórico, as estratégias para a compressão leitora. Nesse tópico apontamos a relevância que assumem os elementos extratextuais, especialmente, para a estratégia de inferenciação e de interpretação do texto. Assim, elementos como o autor do texto (quem é ele, sobre o que escreve quais seus valores em relação ao tema); o suporte ou veículo onde o texto circula (quem é a revista, o jornal o sítio eletrônico, a televisão etc. qual ideologia perpassa esses suportes), a data de sua publicação (tempo em que o texto foi publicado, as informações estão embasadas em pesquisas recentes e

sérias? Quem são os pesquisadores?) são elementos textuais carregados de ideologias, por essa razão, contribuem em grande escala para entendimento do texto.

Os elementos textuais, propriamente ditos, geralmente, organizam-se em três subelementos: introdução, desenvolvimento e conclusão. Cada um desses subelementos também apresenta função específica: na introdução, a apresentação do tema e os respectivos aspectos, os quais variam de acordo com o gênero textual; o desenvolvimento, o espaço para a progressão do tema e, conseqüentemente do texto e, por fim, a conclusão, que tem por função a retomada dos principais aspectos desenvolvidos e, de alguma forma, reafirmados.

Nesse sentido, iniciamos a intervenção com atividades que buscassem desenvolver nos alunos esse conhecimento textual, já que devem saber utilizá-los na sua produção. Nesse quesito, o modelo do construcionismo social para a escrita contribui muito para entendermos a relevância dos elementos textuais. Isso porque esse modelo teórico, como vimos, tem como foco de estudo a ideologia que permeia os diversos contextos discursivos e como essas ideologias se marcam na materialidade linguística. Além disso, o aparato teórico apresentado no modelo de escrita como produto no que diz respeito aos elementos da textualidade é fundamental para o desenvolvimento desta estratégia.

5.1.2 Ensino dos aspectos pragmáticos

Esta estratégia está relacionada à anterior e busca desenvolver no aluno a compreensão para lidar com os aspectos relacionados à pragmática. Entre esses aspectos destacamos: a) a ciência sobre a finalidade do ato comunicativo (entreter, informar, convencer, instruir, guiar, convidar, constatar, oferecer, sensibilizar, etc.), que na linguagem verbal (oral e escrita) se efetiva por meio de tipologias textuais (seqüências textuais) como a exposição, a descrição, a narração, o relato, a argumentação, a prescrição etc., sendo que tais seqüências textuais estruturam diferentes tipos de textos; b) a escolha do gênero textual adequado a cada finalidade pragmática dependendo do contexto discursivo em que se encontra no momento da enunciação; e c) a adequação do registro ao interlocutor para quem está direcionado o texto produzido, isso porque essa seleção envolve estilos distintos, dependentes do papel social, do grau de familiaridade com interlocutor e de se a audiência é pública ou privada e saber qual será o veículo/suporte de circulação do texto.

Ressaltamos, nos capítulos acima, os aspectos da variação linguística e dos diferentes usos possíveis da língua nos diversos contextos sociais de interação social. Nesse sentido, é relevante que o estudante tome ciência o mais cedo possível desses fatores e que entenda que a escola tem o papel de inseri-lo nesses diferentes saberes da língua oral e escrita, além daquela que ele traz consigo por aquisição natural do seu grupo social. Assim, a consciência de que há muitos usos da língua é o primeiro passo para que o estudante entenda que ele precisa saber empregá-los nos diferentes processos comunicativos.

Nesse quesito, são relevantes os aspectos teóricos apresentados no modelo teórico do construcionismo social, o qual aborda como as diferentes formas de enunciação, nos diferentes contextos discursivos, tipificam-se em diferentes gêneros discursivos. Em especial, os aspectos da adequação pragmática, os quais estão apresentados no modelo de escrita como produto são relevantes à elucidação dessa estratégia.

5.1.3 Ensino para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos sobre o tema

Esta estratégia busca desenvolver os esquemas cognitivos dos alunos sobre o tema da produção textual através da leitura e análise de vários textos. Um dos principais pré-requisitos para a eficácia da atividade escrita é o conhecimento amplo sobre o tema da produção textual. O termo esquema cognitivo aqui remete ao conceito desenvolvido no referencial teórico, seção 2.2, em que as pesquisas apontam como o conhecimento adquirido se estrutura na mente do indivíduo, envolvendo, assim, a memória de trabalho e a memória de longo prazo. Trata, assim, do processamento mental dos diversos tipos de conhecimentos que circulam em uma determinada cultura.

Nessa perspectiva, mantemos o mesmo tema o *uso do fone de ouvido na escola*, o qual permeou quase todas as atividades desenvolvidas na intervenção desde o pré-teste ao pós-teste. Com isso, buscamos ampliar na memória de longo prazo do estudante os esquemas, os *frames* e os *scripts* sobre o objeto para a produção textual.

5.1.4 Ensino da intertextualidade e da polifonia

Esta estratégia visa a desenvolver nos alunos a identificação das diferentes vozes no texto. Apresentamos de forma extensa, os aspectos relativos à intertextualidade e à polifonia quando tratamos do modelo de escrita como produto, item (2.1.2). Apontamos a relevância desses elementos textuais quando tratamos das estratégias para o processo de compreensão da leitura, seção (2.3). Isso porque o texto sempre é construído por diferentes vozes, as quais são trazidas pelo autor para dar autenticidade ou para distanciar determinado ponto de vista no decorrer da textualidade. Sendo assim, é fundamental que o estudante aprenda, através da leitura, a função desse elemento para que ele possa utilizá-lo de forma eficaz na produção textual. Queremos ratificar outro aspecto que está relacionado à intertextualidade: o texto acadêmico tem por função sistematizar o conhecimento aprendido pelo estudante no decorrer de um determinado período do processo de ensino e aprendizagem. Ao entendermos que o nosso conhecimento é construído através de outros textos (orais e escritos) é fundamental que, nesse processo, devamos informar, por meios de citações, quais são as fontes que estão servindo de base para a construção do nosso conhecimento. Não podemos nos apropriar do patrimônio intelectual alheio, ato esse que, além de ser antiético, é ilegal, já que há uma lei que protege os direitos autorais⁵⁵. Assim, ter consciência sobre esse elemento textual é fundamental tanto para a compreensão leitora quanto para a produção textual.

5.1.5 Ensino para o desenvolvimento da pesquisa na internet

Esta estratégia visa a desenvolver no aluno a habilidade para: a) fazer pesquisa na internet, utilizando as ferramentas adequadas de pesquisa; b) fazer as tomadas de notas dos dados relevantes lidos sobre o tema em estudo; e c) organizar as referências dos textos lidos para uso posterior no decorrer das atividades de escrita.

55 Lei dos direitos autorais: Lei nº 9.610, de 19.02.1998.

A inclusão desta estratégia está relacionada à necessidade social e cultural da inclusão do estudante nos meios digitais. Tal acesso está amparado por lei federal de inclusão digital. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96), em vigor desde 1996, exige que todas as instituições de ensino tenham implantado o laboratório de informática. Ocorre, porém, que grande parte das instituições de ensino apenas coloca à disposição do aluno um laboratório para que ele faça uso quando necessário. Aqui há um equívoco no procedimento por parte da instituição, haja vista que muitos dos estudantes de baixa renda que adentram às escolas públicas não têm essa ferramenta em casa, por isso não sabem fazer uso dessa técnica de forma adequada e proveitosa para o seu desenvolvimento pessoal. Podemos afirmar que, mesmo os estudantes que possuem essa ferramenta em casa, não sabem utilizar seus recursos de forma adequada.

Em relação a esse aspecto, Chartier (2012), em entrevista concedida à Agência Brasil (CIEGLINSKI, 2012), chama a atenção a outro tipo de analfabetismo que está sendo criado na sociedade atual, em decorrência da historicidade no mundo digital. Segundo esse sociólogo, há uma fronteira entre os que estão dentro desse mundo e outros que, por razões econômicas e culturais, ficam de fora. Nessa linha de pensamento, o conceito de analfabetismo pode ser ampliado para o radical, o funcional ou o digital. Cada um desses três tipos de analfabetismo necessita de uma forma de aculturação, de pedagogia e de didática diferente para ser superado. São problemas importantes que demandam tarefas igualmente importantes a serem desenvolvidas não só pelos governos, pelas escolas, mas também por toda a sociedade. (CHARTIER, 2012).

O acesso ao mundo digital depende de superar muitos obstáculos e fronteiras, os quais iniciam pela possibilidade da compra dos instrumentos e seguem até a capacidade de fazer um bom uso dessas técnicas. Essa é outra tarefa dada à escola, ou seja, de permitir a aprendizagem dessa técnica, mas não somente de aprender a ler e escrever, mas como fazer isso na tela do computador. É nesse sentido que, segundo o autor, a escola pode corrigir desigualdades que nascem na sociedade mesmo no que diz respeito aos meios de acesso à leitura, já que a escola, reflete, ao mesmo tempo, as desigualdades presentes na sociedade. Assim, passa a ser um desafio fundamental que as crianças e adultos possam ter incorporados instrumentos de relação com a cultura escrita e que essas desigualdades sociais deveriam ser consideradas e corrigidas pela escola, pois pode dar aos que estão desprovidos os instrumentos de conhe-

cimento ou de compreensão da cultura escrita. (CHARTIER, 2012, apud CIEGLINSKI, 2012).

Nessa perspectiva, parece ficar de lado o uso dessa ferramenta para a prática de leitura de obras literárias, jornalísticas, científicas etc. que estão à disposição mesmo em relação aos estudantes que têm acesso à internet em casa. O estudante precisa ser ensinado a usar essa técnica para ampliar possibilidades de aprendizagens e, nesse sentido, precisa ser esclarecido sobre os direitos e deveres de usuário, as suas responsabilidades em relação a esse uso. Aspecto relevante é a discussão sobre a lei de direitos autorais, acima citada, e suas implicações para o processo de pesquisa e uso das informações recolhidas nos sítios eletrônicos, tão relevantes quanto às informações recolhidas em outro suporte de circulação.

Além de apresentar ao estudante as melhores possibilidades de leitura para o desenvolvimento de determinado tema, é relevante que esses estudantes saibam sistematizar esse conhecimento para posterior uso. Ressalta-se aqui a necessidade do aprendizado de como fazer as tomadas de notas, extraindo os tópicos principais dos textos lidos, com a respectiva referência de acordo com as normas da ABNT. O processo de sistematização dos conteúdos estudados está relacionado à habilidade de produção de fichamento das fontes lidas, das tomadas de notas e dos resumos informativos.

5.1.6 Ensino dos elementos do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*

Apontamos, acima, no capítulo da introdução e no referencial teórico, mais precisamente na Corrente da expressão, os argumentos e as justificativas para a escolha do gênero textual *Ensaio argumentativo* como objeto de estudo.

Assim, para o ensino do texto argumentativo foram previstas aulas expositivas e leituras de textos. Essas atividades buscaram desenvolver o conhecimento do aluno sobre os aspectos linguísticos, textuais e pragmáticos que caracterizam esse gênero textual, levando em conta a fase de ensino e aprendizagem dos alunos. Trabalhamos na elaboração do esquema básico para a produção do gênero textual, constituído dos seguintes passos: a) introdução (primeiro parágrafo): apresentação do tema, da tese e da antítese; b) partes do desenvolvimento do texto: os parágrafos seguintes consistem no desenvolvimento da tese e da antíte-

se, bem como o desenvolvimento dos argumentos e das evidências para comprovar ou refutar a tese e a antítese; e c) conclusão (último parágrafo): retomada da tese e da antítese, com base nos argumentos apresentados no decorrer do texto para construir a conclusão que reforça o ponto de vista assumido.

Passamos a apresentamos as atividades principais elaboradas para o ensino das estratégias necessárias para o desenvolvimento do texto argumentativo.

Ressaltamos, aqui, que a opção pela elaboração do material abaixo decorre do fato de que o livro didático⁵⁶ utilizado pela professora não apresentar os conteúdos propostos para a nossa pesquisa, especialmente, quando se trata da consciência metatextual.

Nessa perspectiva, selecionamos para a primeira aula o texto *Uso do fone de ouvido e a audição* (Anexo B). Escolhemos o gênero textual *Artigo de opinião* por ser curto, apresentar uma linguagem bastante simples, além de sua finalidade de convencimento. Com base nesse texto, elaboramos as atividades que buscavam dar conta dos aspectos dos elementos textuais (primeira estratégia) e, ao mesmo tempo, desenvolver os esquemas cognitivos sobre o tema proposto (terceira estratégia). Assim, com esse texto, trabalhamos com os conteúdos: elementos textuais (Apêndice E) e coerência do texto.

Passamos aos procedimentos para o ensino do conteúdo relativo às duas primeiras estratégias.

Conteúdo: elementos textuais

Objetivo: no final das atividades propostas, os alunos deverão ter ampliado seu conhecimento metatextual, ou seja, saber a função dos diferentes elementos que constituem um texto a fim de empregá-los de forma adequada na produção textual. Paralelamente, devem ampliar os esquemas cognitivos sobre o tema, requisito da produção textual.

Metodologia:

- a) leitura individual e silenciosa do texto *Uso do fone de ouvido e a audição* (Kley, 2001);
- b) destaque das palavras desconhecidas;
- c) problematização sobre os elementos textuais;
- d) apresentação dos elementos mais comumente encontrados em um texto;

⁵⁶ Helene, M. B. M.; Buscato, L.; Parisi, P. Coleção Português: dialogando com os textos: 5ª. série, 2. ed. - Curitiba - PR: Editora Positivo, 2006.

e) leitura do texto em voz alta (professor pesquisador), doravante (PP);

f) análise dos elementos pré-textuais, seguindo os seguintes pontos: (i) título do texto; (ii) autor do texto; (iii) referência completa do autor do texto; (iv) profissão do autor do texto; (v) quem são os interlocutores do texto; (vi) finalidade discursiva do autor: convencer; (vii) gênero discursivo lido: artigo de opinião, conforme texto teórico (Apêndice F); (viii) veículo (suporte) pelo qual o texto lido está circulando: *blog* de uma escola através de *site* (sítio eletrônico);

g) atividade escrita (1) para fixação de diversos aspectos do texto (Apêndice G).

Para o ensino dos aspectos pragmáticos (segunda estratégia), elaboramos o conteúdo, abaixo:

Conteúdo: aspectos pragmáticos

Objetivo: no final das atividades propostas, os alunos deverão ter ampliado seu conhecimento relativo aos aspectos pragmáticos.

Metodologia:

a) apresentação das principais finalidades da produção do texto, conforme texto teórico (3) (vide apêndice H);

b) apresentação dos principais aspectos que envolvem a finalidade pragmática: a escolha do gênero discursivo; o conhecimento do interlocutor, a escolha da linguagem apropriada ao interlocutor, a escolha do veículo ou suporte de circulação do texto produzido. Aqui, a proposta de interlocutor do texto em produção é o público escolar. A circulação do texto proposta é a da colocação do texto escrito nos murais da escola, bem como a leitura de alguns textos em outras salas de aula.

c) atividades orais para acentuar os principais aspectos que diferenciam a descrição do relato.

Para o ensino da intertextualidade, elaboramos o seguinte material:

Conteúdo: intertextualidade e polifonia

Objetivo: no final das atividades propostas, os alunos deverão compreender o que seja a intertextualidade e saber identificar as formas como as diferentes vozes se marcam no texto. Ao mesmo tempo, devem ampliar seus conhecimentos sobre o tema da produção textual.

Metodologia:

- a) leitura do texto *Os perigos do uso do fone de ouvido* (Lima, 2010), (Anexo D); problematização do tema; análise dos elementos pré-textuais, incluindo com o conceito do gênero discursivo Notícia, conforme texto teórico (4) (Apêndice I); análise dos elementos textuais e a coerência do texto;
- b) apresentação do conceito de intertextualidade, conforme texto teórico (5) (Apêndice J); (i) apresentação das formas de citação das vozes: direta e indireta; (ii) atividade para fixação dos elementos textuais (Apêndice K); (iii) atividade para fixação do conteúdo sobre a intertextualidade (Apêndice L).

Para o ensino da quinta estratégia, ensino para o desenvolvimento da pesquisas na internet, elaboramos o seguinte material:

Conteúdo: passos para a pesquisa na internet

Objetivo: no final das atividades propostas, os alunos deverão ter desenvolvido maior habilidade para lidar com a pesquisa na internet. Ao mesmo tempo, devem ampliar seus conhecimentos sobre o tema da produção textual.

Metodologia:

- a) exposição oral sobre a função da internet, sua relevância para a pesquisa;
- b) exposição sobre os procedimentos básicos para procurar um tema na internet com o uso o sitio *Google*;
- c) exposição sobre a relevância das fontes do conteúdo pesquisado e da extração da referência do texto lido;
- d) exposição sobre a relevância de extrair os tópicos principais do texto lido e fazer as tomadas de notas de forma a fazer as paráfrases, com o fichamento das citações diretas, evitando dessa forma, a cópia.
- e) apresentação dos passos da pesquisa (Apêndice M).

Para o ensino da sexta estratégia, ensino do gênero textual Ensaio curto argumentativo, elaboramos o seguinte material:

Conteúdo: estrutura e conteúdo do gênero textual Ensaio curto argumentativo.

Objetivo: no final das atividades propostas, os alunos deverão ter desenvolvido maior competência produtiva do gênero textual Ensaio curto dissertativo em relação aos aspectos textuais e ao tema proposto.

Metodologia:

- a) leitura e discussão de vários textos sobre o tema;
- b) exposição e discussão sobre a função social e a estrutura dos diferentes gêneros textuais lidos em aula;
- c) atividades para o desenvolvimento da estrutura do argumento;
- d) atividades orais e escritas sobre a organização do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*.

Encerramos, aqui, a apresentação das estratégias e das atividades didático-pedagógicas propostas para a intervenção na turma de Experimento. Passamos a descrição das atividades desenvolvidas no processo de intervenção.

5.2 APLICAÇÃO DA INTERVENÇÃO NA TURMA EXPERIMENTAL

Após o período de organização das atividades planejadas para a intervenção e da liberação do tempo e do espaço pela professora titular, iniciamos efetivamente o processo de intervenção no dia dezesseis de setembro de 2010.

As aulas da Disciplina de Português estavam distribuídas nos seguintes horários: segunda-feira, no último horário de seis horas-aulas; quarta-feira, no primeiro horário e quinta-feira, nas duas horas-aulas após o intervalo. Observamos que os encontros nas segundas-feiras não eram produtivos, tendo em vista que, neste dia, o turno era distribuído em seis horas-aulas. Como a disciplina de Português era a última do turno, os alunos já se encontravam muito cansados, por isso sem disposição para novos conteúdos. O outro horário desta disciplina, na quarta-feira na primeira hora-aula apresentava outro problema: como a escola permite que o aluno chegue quinze minutos após o horário, torna-se um hábito a entrada de muitos alunos no percurso da aula. Esse fato faz com que não se consiga ministrar nenhum conteúdo relevante até que cheguem todos os alunos, restando pouco tempo de aula. Por esse motivo, excluímos também o encontro na quarta-feira, restringindo nossos encontros para as aulas de quinta-feira.

O controle da quantidade de aulas utilizadas para o projeto e das frequências dos alunos foi realizado de acordo com a ilustração (16), abaixo:

Datas	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11
16/09	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	f
20/09	c	c	c	f	c	c	c	c	f	c	f
23/09	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	f
27/09	c	c	c	f	c	c	c	c	c	c	c
07/10	c	f	c	f	c	c	c	c	f	c	c
14/10	c	c	f	c	c	f	c	c	c	c	c
21/10	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
28/10	c	c	c	c	c	c	c	f	c	c	c
04/11	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
11/11	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
25/11	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c	c
29/11	c	f	f	f	c	c	c	c	c	c	c
total de horas aulas = 22 horas-aulas											

Ilustração 16 – Quadro de controle de frequência nas aulas de intervenção

O quadro, acima, indica que as aulas de intervenção iniciaram no dia dezois de setembro e finalizaram no dia vinte e nove de novembro, gerando um total de vinte e duas horas-aulas trabalhadas em sala de aula durante todo o processo.

Apresentamos, abaixo, a tabela com os dados percentuais relativos à ilustração acima:

Tabela 30 – Controle de frequência dos alunos nas aulas de intervenção

Aluno	Aulas	%	Total
A1	22	100%	22 -100%
A2	18	81,8%	22 -100%
A3	18	81,8%	22 -100%
A4	14	63,6%	22 -100%
A5	22	100%	22 -100%
A6	20	90,9%	22 -100%
A7	22	100%	22 -100%
A8	20	90,9%	22-100%
A9	18	81,8%	22 -100%
A10	22	100%	22 -100%
A11	16	72,7%	22 -100%

Total de alunos =11

A tabela (30) revela que quatro (4) alunos (A1, A5, A7, A 10) frequentaram o total de vinte e duas (22- 100%) horas-aulas ministradas; dois

(2) alunos (A6, A8) frequentaram vinte (20-90,9%) das aulas; três (3) alunos (A2, A3, A9) frequentaram dezoito (18-81,8%); um (1) aluno (A11) frequentou dezesseis (16-72,7%) horas-aulas e um (1) aluno (A4) frequentou quatorze (14-63,6%) horas-aulas.

5.2.1 Relato das atividades desenvolvidas na intervenção

Passamos ao relato com as devidas descrições dos procedimentos em relação à aplicação da intervenção.

Dia 16 de setembro de 2010

Dentro do contexto específico da turma experimental, o qual será explanado, abaixo, no próximo capítulo, e, dentro da metodologia proposta para esse conteúdo, alguns alunos fizeram a leitura individual do texto. Após a leitura individual, lançamos várias perguntas e, pelas respostas obtidas, percebemos que todos os alunos iniciaram a leitura pela introdução, deixando de fora os elementos pré-textuais. Após essa constatação, apresentamos os elementos textuais (Apêndice E). Lemos o texto Artigo de Opinião (Anexo C) em voz alta e analisamos nele todos os elementos textuais, enfatizando a exposição das informações em cada parágrafo, resultando assim, na coerência do texto. No decorrer da explanação dos elementos textuais, entregamos e apresentamos as características pragmáticas, textuais e linguísticas do artigo de opinião (Apêndice F). Elaboramos no quadro negro o esquema do texto em estudo com os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais.

Dia 20 de setembro de 2010

Após a retomada do conteúdo da aula anterior, ressaltamos a relevância do conhecimento desses aspectos textuais para a compreensão e interpretação do texto. Assim, entregamos-lhes a atividade escrita (Apêndice G) e lhes explicamos a finalidade de cada parte da atividade. Muitos alunos não haviam trazido o texto para leitura que lhes fora entregue na aula anterior, embora os tivéssemos avisado de que iríamos ocupá-lo nas aulas subsequentes para outras atividades. Entregamos outra cópia do texto para aqueles que se propuseram a realizar a atividade. Percebemos pelas perguntas realizadas por eles que, do conteúdo trabalhado

na aula anterior, pouca informação ficara retida, por essa razão, a atividade se revelou importante para fixação do conteúdo.

Reforçamos no decorrer do desenvolvimento da atividade a importância de eles conhecerem a função de cada um dos elementos do texto para a prática da leitura e da escrita. Ressaltamos também a função pragmática do artigo de opinião, a autoria e os principais elementos linguísticos (pronomes, verbos e expressões categóricas *realis*) que marcam esse tipo de texto. No andamento da atividade, procuramos desenvolver nos alunos a consciência sobre a função de cada uma das atividades para o desenvolvimento de seu conhecimento sobre o processo da leitura e da escrita entre as quais estão: a) a fixação do conteúdo em si; b) o conhecimento metatextual e, com isso, os aspectos pragmáticos; c) o desenvolvimento das informações em sentenças completas, contribuindo assim, para a organização das ideias na atividade da escrita; e d) nas questões finais, o foco sobre a coerência do texto em que o aluno deveria usar sua própria voz, parafraseando o conteúdo em cada parágrafo.

Essa prática prepararia o aluno para a lidar com a macroestrutura do texto lido, bem como para prepará-lo para a sistematização dos conteúdos lidos durante a pesquisa na internet.

Percebemos que eles realmente tinham muita dificuldade para lidar com os elementos pré-textuais, informações essas relevantes para a pré-leitura. Demonstraram dificuldade para lidar, especialmente, com o sentido de diversos termos usados no comando como: a função das diversas tipologias textuais (narrar, relatar, descrever, argumentar etc.); referência completa do autor; veículo ou suporte de circulação, quem são os interlocutores. Essas dificuldades dos alunos revelam que esses elementos pré-textuais não são trabalhados pelos professores das disciplinas na atividade de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Durante a realização da atividade, muitos pediam explicações particulares sobre as questões. Explicávamos em voz alta para sanar as possíveis dúvidas dos demais, mas, como há sempre muita conversa em aula, os demais alunos não prestam atenção e, logo em seguida, outro nos chamava para pedir a mesma explicação. No final da aula, recolhemos o texto da atividade para continuá-la na aula subsequente. Caso não a recolhêssemos, muitos viriam à aula sem o material.

Dia 23 de setembro de 2010

A aula anterior foi finalizada quando os alunos estavam desenvolvendo as questões iniciais da Atividade individual escrita (1) (Apêndice G) para fixação do conteúdo. Percebemos, pela textualização das primeiras respostas, a dificuldade de expressar o que estava sendo solicitado, embora tenhamos colocado na atividade a organização das sentenças. Ao observarmos essa dificuldade, optamos, então, por desenvolver as respostas de forma coletiva, transcrevendo-as parcialmente no quadro e solicitando a eles que as complementassem.

O fato de haver sempre muita conversa de muitos alunos que não participavam do projeto e muitos alunos com dificuldade, o ritmo se tornou muito lento. Com o ritmo bastante lento, repetíamos muitas vezes a mesma resposta para que eles conseguissem acompanhar, mas mesmo assim, muitos deixaram as respostas parcialmente respondidas ou totalmente incompletas. O desenvolvimento da atividade chegou por volta da questão (6). Recolhemos a folha da atividade para dar sequência da aula posterior.

Dia 27 de setembro de 2010

Havia muitos alunos ausentes nesta aula. Notamos pela chamada que o aluno A11 estava presente pela primeira vez em nossa aula desde o início do projeto. Entregamos-lhe o texto de leitura, os textos teóricos e as atividades para que ele tentasse acompanhar a aula.

Devolvemos a atividade em andamento aos alunos, porém vários deles, inclusive os que participavam do projeto, não haviam deixado seus textos conosco e nem os trouxeram para a aula. Percebemos que era muito comum eles não trazerem o material (textos de leitura, atividades) sobre o qual estava sendo trabalhado. Poucos eram cuidadosos ao ponto de colarem os textos no caderno e trazerem as atividades em andamento. Solicitamos aos que estavam sem o texto que continuassem a responder da questão em que haviam parado e que depois procurassem a atividade no caderno ou em casa. Ressaltamos aos alunos que todas as atividades deveriam ser desenvolvidas para a progressão do conteúdo, mas nos pareceu que efetivamente só alguns estavam realmente interessados. Retomamos as questões lendo-as e escrevendo-as no quadro. Seguimos a leitura de todas as questões desenvolvendo oralmente com os alunos as respostas esperadas. Após esse procedimento, solicitamos a eles que terminassem a atividade em casa. Na aula posterior, recolhemos a atividade desenvolvida pelos alunos, cujo resultado expomos abaixo.

A tabela abaixo apresenta a quantidade de respostas desenvolvidas referente à atividade escrita individual (1).

Tabela 31 – Atividade escrita individual (1)	
Alunos	Atividade 1
A1	0%
A2	43%
A3	43%
A4	43%
A5	0%
A6	50%
A7	0%
A8	0%
A9	0%
A10	0%
A11	0%
Total de questões (14) =100%	

A tabela acima mostra que quatro alunos entregaram a atividade escrita individual (1). Observamos que das quatorze respostas solicitadas na atividade, três alunos desenvolveram seis (43%) respostas e somente o aluno A6 desenvolveu sete respostas (50%).

Reproduzimos, abaixo, a textualização da atividade escrita individual (1) de cada aluno:

Aluno A2 – Atividade escrita individual (1)

1R: uso de fone de ouvido e a audição

2R: Kley fernanda Helena...

3R: A profição dela e incinar as pesoas não usar "Fh"

4R: A profisão da autora é fonoaudiodiga

5R: A referência completa do altor do testo e

Kley. fernanda Helena uso do fone de ouvido e a audição. Blog do espaço Dom quixote, 31 Abr.2010. Disponivel

6R:autora do texto escrevendo para os pais alunos conhecidos da dom Pichot

7R: uso do fone de ouvido e a audição

Aluno A3 – Atividade escrita individual (1)

1. O titulo do texto é uso do fone de ouvido e a audição

2. O autor do texto é Fernanda Helena Kley
3. A profissão da autora é Fonoaudióloga
4. A referência completa do autor do texto é KLEY, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição, Blog do espaço Dom quixote, 31 abril. 2010. Disponível em: <<http://espacodomquixote.blogspot.com/2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-a-audição.html>>. acesso em: 5 julho 2010
5. a autora do Texto está escrevendo Para todos os alunos Pais e professores, conhecidos da escola Dom quixote.
6. O texto uso do fone de ouvido e a audição da autora Fernanda Helena Kley tem a finalidade de argumentar porque. Para alertar os alunos

Aluno A4 – Atividade escrita individual (1)

- 1, O título de texto é ! uso do vone de ouvido
 - 2 - O Autor do texto é ! Fernanda Helena Kley
 - 3, Quau é Aprofisão da autora do texto é? Fonoaudióloga
 - 4, A referência completa do texto é ! KLEI, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição. Blog do Espaço Dom Quixote, 31 abr. 2010. Disponível. em: <<http://espacodomquixote.blogspot.com/2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-audicao.html>> acesso em: 5 junho 2010.
 - 5, A autora do texto ! tá escrevendo para os pais, alunos, conhecidos, da escola D.
 - 6- O texto que você leu tem a finalidade de relatar, descrever ou argumentar? justifique sua resposta
- R: O texto uso do fone de ouvido e a audição da autora Fernana Helena Kley tema a finalidade

Aluno A6 – Atividade escrita individual (1)

- 1- O título do texto é "uso do fone de ouvido".
- 2- O autor do texto é "Fernanda Helena Kley"
- 3- A profissão da autora é "fonoaudióloga"
- 4- a referência completa da autora é Kley fernanda Helena. uso de fone de ouvido e a audição. Blog do espaço Dom quixote, 31.abr.2010. Disponível em: <[http:// Espaço-dom-quixote-blogsport.com/2010/05/uso-de-fone-de-ouvido-e-audição.html](http://Espaço-dom-quixote-blogsport.com/2010/05/uso-de-fone-de-ouvido-e-audição.html)>. Acesso em 5 junho 2010.
- 5- A autora está escrevendo para "pais, alunos, conhecido da escola dom quixote"
- 6- O texto uso de fone ouvido e a audição da autora fernanda Helena Kley tem a finalidade argumentar, por que convencer seu interlocutor sobre a sua opinião em relação ao tema apresentando no texto.
- 7- O texto é um artigo de opinião porque há um profissional da área falando sobre o tema, além disso o autor usa a própria voz para convencer os leitores.

A textualização acima revela que os alunos apresentam dificuldade com a cópia do conteúdo tanto do texto quanto do próprio quadro negro, já que havíamos desenvolvido boa parte das respostas no quadro e outras tantas informações estavam no próprio texto. Esse aspecto se revela no problema com a grafia, em que algumas palavras são transcritas de forma adequada em uma linha e, logo na sequência, a mesma palavra pode aparecer transcrita de forma inadequada; dificuldade para com o uso de letra maiúscula nos contextos necessários a esse uso; problemas com a acentuação, com a pontuação etc. A textualização parece indicar também que a dificuldade em responder aumentou à medida que tais respostas exigiam do aluno a compreensão do conteúdo para escrever sobre ele. Essa dificuldade advém da prática escolar em que o comando solicita ao aluno apenas extrair do texto uma informação localizada, cuja parte da resposta já está na pergunta. Nesse caso, o aluno precisa apenas localizar o conteúdo no texto e copiá-lo.

Em decorrência das observações acima expostas, e cientes de que nosso objetivo era o de desenvolver nos alunos os elementos básicos da argumentação escrita, optamos por desenvolver no grupo de alunos uma atividade prática através da qual eles pudessem observar a relevância da argumentação e, assim, desenvolver neles o sentido dos termos *tese* e de *antítese*. Optamos por essa prática pelo fato de termos percebido durante a análise do artigo, quando trabalhamos oralmente esses conceitos, a dificuldade de eles assimilarem tais conceitos.

Para atingirmos esse propósito, simulamos uma sessão de julgamento da forma mais simplificada possível. Após apresentar algumas sugestões para esse fim, eles mesmos escolheram o assunto: briga na escola.

Dia 7 de outubro de 2010

Explicamos o objetivo da atividade, organizamos a turma em grupos e ajudamos na distribuição dos diferentes papéis sociais: réu, advogados de acusação, advogados de defesa, testemunhas para acusação, testemunha para defesa, jurado, juíza e escrivã. Distribuímos as tarefas para cada grupo e, após a apresentação do depoimento do réu, cada grupo de advogados de defesa e de acusação e os demais tinham trinta minutos para que desenvolvessem as atividades pertinentes ao papel que lhes caberia. Solicitamos que, embora organizassem os argumentos em grupo, eles deveriam escrever individualmente os argumentos elencados. Isso porque com o texto escrito em mãos eles ficariam mais seguros na hora da apresentação oral, além do desenvolvimento dos argumentos de forma escrita para ajudá-los nas tarefas posteriores.

Passado o tempo estipulado, iniciamos a simulação simplificada do julgamento proposto. Observamos que quase todos os alunos se envolveram na atividade, mesmo que alguns de maneira bastante superficial, inclusive aqueles que até então não haviam desenvolvido nenhuma atividade de leitura e escrita.

Todos os alunos que haviam escrito sua fala fizeram uso de seus textos escritos durante a apresentação oral. Após o término da atividade, recolhemos todos os textos escritos individuais e ou em grupo para organizarmos um texto escrito da atividade produzida oralmente. Embora todos tenham participado na apresentação oral, nem todos apresentaram o texto escrito.

A tabela, abaixo, apresenta quais alunos desenvolveram a atividade individual escrita (2).

Tabela 32– Atividade individual escrita (2) para a simulação do júri

Alunos	Entregou material escrito
A1	Não
A2	Sim
A3	Sim
A4	Não
A5	Sim
A6	Não
A7	Não
A8	Não
A9	Sim
A10	Sim
A11	Sim
Total - 54% sim - 46% não	

A tabela acima revela que dos onze (11-100%) dos alunos do projeto, seis (6-54%) entregaram a atividade, enquanto cinco alunos (5-46%) não a entregaram.

Reproduzimos, abaixo, a textualização da atividade escrita individual (2) de cada aluno:

Aluno A2 – Atividade escrita individual (2)

Ele não pode brigar s não ele
vai ensetivar os alunos

e tambem não pode briga na escola
PQ a escola não e lugar de briga

Aluno A3 – Atividade escrita individual (2)

1 - Ele deve ser espulso porque há
escola é um lugar de respeito e existe uma
lei ba escola sobre as brigas.
2- A atitude que ele teve pode gerar mais
conflito com os alunos e toda a escola.
3- Desde o dia que ele entrou na escola, come-
çou a brigar com todos os alunos e não res-
peitava nem a professora.

Aluno A5 – Atividade escrita individual (2)

le deve ser espulso porque no dia da
briga em vez de ir contar que ele estava
ameaçando de morte não parti para briga

e a atitude dele a escola pode ser traumática. e servir de mal exemplo para os outros alunos.

Aluno A9 – Atividade escrita individual (2)

Ele precisa ficar na escola, por que quem começou a briga foi o outro.

2- Ele não deve ser expulso da escola por que ele é inocente!

3-Só temos uma testemunha, mais tem que acreditar em nós porque, ele é inocente.

4- no dia seguinte X [nome do aluno] foi agredido com um soco. por isso o menino está sendo julgado

Aluno A10 – Atividade escrita individual (2)

Ele brigou com o menino por que ele ameaçou o X [nome do aluno].

Aluno A11 – Atividade escrita individual (2)

O x [nome do aluno]

tem que ser expulso por que desrespeitou a autoridade ele brigou no colégio e quem briga no colégio é expulso

Além da dificuldade com a grafia e a sintaxe, os textos acima indicam que os alunos desenvolveram pouco os argumentos apresentados. No decorrer da apresentação oral, fizemos diversas intervenções questionando-os sobre os fatos apresentados. Buscávamos com as perguntas auxiliá-los no desenvolvimento do argumento que estava sendo apresentado. Observamos a dificuldade de todos os alunos em desenvolver os argumentos.

Dia 14 de outubro de 2010

Após a apresentação oral do júri simulado, recolhemos todos os textos escritos e, com as informações individuais, desenvolvemos um texto

único (Apêndice N) representando toda a sessão de julgamento. Distribuímos uma cópia para cada aluno. Percebemos que ficaram felizes por estarem lendo um texto do qual eles próprios eram os personagens e, ao mesmo tempo, produtores. Muito deles se prontificaram a lê-lo.

Com base nesse texto, trabalhamos o sentido do termo intertextualidade: Organizamos duas colunas no quadro negro; conforme íamos o texto, íamos identificando nessas colunas a tese (expulsão do aluno da escola) e a antítese (permanência do aluno na escola). Solicitamos-lhes que identificassem as diferentes vozes e indicassem a qual ponto de vista cada voz estava relacionada. No decorrer desta atividade oral, percebemos que eles identificavam de forma adequada as vozes do respectivo ponto de vista.

Após essa análise, mostramos-lhes que os argumentos do texto estavam apenas apresentados, mas não desenvolvidos. Explicamos-lhes que o convencimento pela argumentação depende da qualidade dos argumentos. Em outras palavras, mostramos-lhes que não bastava que eles os apresentassem, seria necessário que fossem ampliados através da explicação, das evidências e da conclusão. Perguntamos-lhes se sabiam desenvolver os argumentos e todos nos responderam que não.

Entregamos-lhes o texto Artigo de opinião (Anexo C) para que, através da leitura, observassem a estrutura dos argumentos e como os argumentos são apresentados na introdução e desenvolvidos no decorrer do texto. Trabalhamos também a estrutura do texto, os seja como cada informação se apresenta na introdução, no desenvolvimento e na conclusão.

Dia 21 de outubro de 2010

Após a leitura e interpretação do Artigo de opinião (Anexo C), elaboramos no quadro negro o esquema do texto em estudo com os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Extraímos do texto (Apêndice N) os argumentos apresentados pelos alunos e os apresentamos no quadro negro de forma que ficassem em colunas diferentes de acordo com os dois diferentes pontos de vista. Explicamos-lhes que os argumentos desenvolvidos adequadamente seriam apresentados em um debate entre os grupos. Para essa atividade, desenvolvemos um exemplo (Apêndice O) da estrutura do argumento e dos elementos sistêmico-linguísticos específicos deste tipo de texto etc.

Organizamos os alunos em seis grupos para que, posteriormente, cada três grupos defendessem pontos de vista contrários sobre o tema. Reforçamos aos alunos que, para esse propósito, eles deveriam aprender a desenvolver os argumentos da tese e da antítese. Essa atividade, ancorada na socialização de conhecimentos individuais, buscava ampliar a textualização. Embora todos os alunos se organizassem em grupos, muitos deles não participaram da atividade do grupo preferindo ficar conversando e outros saíram para o pátio. Percebemos também a falta de hábito de conversarem entre si sobre cada item apresentado. Além disso, como havia muito barulho, muita dispersão por parte dos alunos que não desenvolviam a atividade, ficava difícil o desenvolvimento da tarefa tanto de diálogo quanto do raciocínio. Por essa razão, poucos se empenharam efetivamente na atividade com interesse e vontade. Observamos que alguns desenvolveram a atividade praticamente sozinha.

A tabela, abaixo, apresenta a quantidade de argumentos desenvolvidos na atividade escrita em grupo (1):

Tabela 33– Atividade de escrita em grupo (1) - Desenvolvimento do argumento sobre o tema sessão de julgamento

Aluno	Argumentos	Percentual
A1	7	87%
A2	7	87%
A3	7	87%
A4	7	87%
A5	7	87%
A6	7	87%
A7	7	87%
A8	7	87%
A9	7	87%
A10	7	87%
A11	7	87%
Total de argumentos (8) =100%		

A tabela acima revela que os três grupos dos alunos do projeto desenvolveram ou iniciaram o desenvolvimento da mesma quantidade de argumentos, embora o argumento não desenvolvido pelo grupo não tenha sido o mesmo.

Esta tarefa revelou que houve um esforço dos alunos para produzirem os elementos que estruturam o argumento, embora muitos ainda encontram dificuldade para esse propósito.

Reproduzimos, abaixo, a textualização da atividade escrita em grupo (1):

Alunos A1-A2-A3-A11 – Atividade escrita em grupo (1)

Argumentos de acusação

1. O réu deveria Ter comunicado á diretora que estava sendo ameaçado.
2. Atos de violência não podem ser admitidos na escola. Pode acontecer ferimentos graves e também ele pode ir pro conselho tutelar. E na escola não é lugar de briga e sim de estudar. Os alunos deveriam ter dialogado e não partido para a briga, Portanto os dois são culpados
- 3) Há uma lei na escola que Proíbe Brigas dentro do pátio. Os alunos, professores e Diretora fizeram uma lei que proíbe
- 4) O aluno tem um temperamento difícil que se reflete em diversas atitudes suas na escola. E que pode levar os outros alunos para este mal caminho

Argumentos de defesa

- 1) O réu acreditou que poderia sofrer mais represálias de seu agressor se revelasse as ameaças a direção da escola. daí ele fiu que não tinha mais solução e partiu pra briga.
- 2) O réu agiu em legítima defesa. por que o agressor não deichou mais solução para o problema.
- 3) O réu não tinha conhecimento da lei que proíbe brigar na escola

e partiu para a briga.

4) O réu tem se esforçado para diminuir seu temperamento perturbador na escola. Mas o agressor não deixo muitas escolhas.

Observamos que, em todos os argumentos apresentados tanto para a acusação quanto para a defesa, há uma tentativa de ampliação do argumento. Encontramos no argumento (2) da acusação um desenvolvimento maior com a presença do elemento de conclusão *portanto*. Na sequência, a explicação do argumento (3) aparece apenas iniciada, mas a sentença não é completada e os demais elementos do argumento não aparecem. Nos demais argumentos, vemos um movimento para o desenvolvimento da explicação, mesmo que de forma tímida; não aparecem aqui a evidência nem a conclusão.

Aluno A5-A6-A7-A10– Atividade escrita em grupo (1)

argumentos de acusação

1) O Réu deve ser culpado pq ele partiu direto para briga em vez de ir contar para direção ou para algum professor.

argum. 2 Atos de violência não podem ser admitidos na Escola.

tem uma lei que proibe Brigas dentro da escola e o réu violou a lei então por isso ele é culpado.

2) atos de violência não podem ser admitido na escola. A escola não é um lugar para brigas, além disso, pode haver ferimentos entre os alunos. Pode causar também tumultos, confusões e maus exemplos para os demais alunos. [voz da professora-pesquisadora] Ele sabia que se brigasse iria[idem] se prejudicar na escola e que não podia briga no colegio. Então ele é responsável pela briga com o outro aluno.

3) Há uma lei na escola que proíbe brigas no pátio.

Eles sabem e tem um lei no colegio e mesmo eles sabendo não Respeitam essa lei inclusive o tal que brigou sabendo dessa lei. na escola.

4) O aluno tem um temperamento ditcil que respeito em diversas atividade.

Poriso o réu foi culpado de brigar na escola sabendo dessa lei que todos sabem.

Argumentos de defesa

1 O réu acreditou que sofreria mais represálias de seu agressor se revelase as ameaças á direção da escola.

O Réu acreditou nisso por que muitas vezes o agressor fez muita ameaça se ele comtase para a diretora então o agressor continuou fazendo ameaças até ele brigar. essa informação esta presente no depoimento do réu [forma de evidência]

2) O Réu agiu em legítima defesa.

O briga ocorreu por que eles começaram um ameaçando. então o Réu não quis conta para a diretoria e partiu para cima.

3) O Réu [não] tinha conhecimento da lei que proíbe brigas na escola. A falta de conhecimento da lei por parte o réu por que ele tinha memoria fraca esqueceu no dia.

4) O Réu.

Na atividade acima, no item (1), não encontramos o argumento, mas sim o seu desenvolvimento, o qual está iniciado pela própria conclusão sem a presença de um item conclusivo. Encontramos no item (2) a repetição do argumento. Na primeira colocação, o argumento é desenvolvi-

do com a explicação relativa ao argumento (3). Encontramos nas duas situações a explicação e o item conclusivo *então*. No argumento (4), o desenvolvimento também é iniciado por um elemento conclusivo sem a devida explicação. Há, no argumento (1) da defesa, o desenvolvimento da explicação e a presença da evidência, embora não haja a conclusão. No argumento (2), vemos a explicação do argumento, sem a evidência e sem a conclusão. No argumento (3), há a explicação do argumento, sem a evidência e a conclusão. Não há a apresentação do argumento (4).

Aluno A4-A8-A9 – Atividade escrita em grupo (1)

Argumentos de acusação

Argumento 1

O réu deveria ter comunicado á diretoria que estava sendo ameaçado.

Argumento 2

Atos de violência não podem ser admitidos na escola

Atos de violência não podem ser admitidos na escola.
a escola é um local onde aprendemos, construímos
amizades, por que é um local de educação. além disso, a
violência dentro da escola servira como mau exemplo
para os alunos.

Argumento 3

ha uma lei na escola que é proíbe brigas do patio

ha uma lei na escola que é proibidu brigas dentro do patio
e tambem pode se resolver na converça. Se os alunos respeita
sse essa lei, não haveria mais brigas na escola e tambem
havera mais educação. Por tanto os dois alunos podiam ter conver
çado não ter partido para a briga. Portanto os dois são
culpados.

Argumento 4

O aluno tem um temperamento dificiu que se reflete
em diversas atitudes suas na escolas
o aluno tem um temperamento dificiu que se reflete
em diversas atitudes suas na escola. atitudes violentas e

agressivas e isso também é um mal exemplo para o
outros alunos além disso distúrbui o medo.
o aluno sabe que agiu em forma errada e podia
apenas ter converçado

Argumentos de defesa

O aluno não é culpado pela briga
argumento 1

O réu acreditou que poderia sofrer mais
represálias de seu Agressor se revelasse
As ameaças á direção da escola.

Acreditou que poderia sofrer mais represá-
lias de seu agressor se revelasse as ameaças
á direção da escola.

Argumento 2

Atos de violência não podem ser admitidos
na escola.

A escola não é locau de violência
a escola é para estudar não pricar.

Argumento 2

O réu agiu em legítima defesa. o reu a
giu asi para drigar mai noi não
deixamos a driga a comte se poque
a escola não é lugar para drigar
é para estudar.

Argumento 3

O réu não tinha conhecimento da lei
que proíbe brigas na escola. mais ele
de pois comtava praele que
tinha lei no colegio dai não
podia faze briga no colegio dai
ia para diresão.
Sento ameaçado, além disso, de acordo
com as testemunhas.

Argumento 4

o réu tem se esforçado para diminuir seu temperamento perturbador na escola.

O menino começou a desculti com o reu dai se brigarão.

Na atividade acima, o argumento (1) de acusação está apenas apresentado. O argumento (2) está apresentado com a devida explicação, embora sem a evidência e a conclusão. O argumento (3) está apresentado; há a explicação e a conclusão, mas não a evidência. O argumento (4) está apresentado e repetido. Há a explicação sem a evidência e sem a conclusão. O argumento (1) da defesa está apresentado e repetido sem a sua ampliação. O primeiro argumento (2) está indevidamente apresentado já que este argumento refere-se à acusação, aparece com breve explicação sem a evidência e a conclusão. O segundo argumento (2), embora esteja apresentado de forma adequada, a sua explicação está direcionada ao processo de acusação e não de defesa. O argumento (3) está apresentado adequadamente. Há uma breve explicação, porém direcionada ao processo de acusação; não há evidência nem conclusão. Não há clareza na exposição do conteúdo, fato esse que dificulta o entendimento do texto. O argumento (4) está adequadamente apresentado, porém sem uma explicação adequada, sem a evidência e sem a conclusão.

Dia 28 de outubro de 2010

Nesta aula, os grupos foram divididos, sendo que três apresentaram os argumentos da tese e outros da antítese em relação ao tema em desenvolvimento. Embora eles tenham apresentado os argumentos de forma oral, não houve condições para a realização do debate conforme o planejamento. Isso ocorreu por causa do excesso de barulho causado por muitos alunos que não participavam do projeto e que não estavam interessados nesse tipo de aprendizado.

Dia 4 de novembro de 2010

Retornamos ao tema da produção textual. Entregamos aos alunos o gênero textual “Notícias” (Anexo D), o qual tratava do mesmo tema. Após a análise do texto, elaboramos no quadro negro o esquema do texto em estudo com os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Optamos por não entregar o texto teórico (4) e desenvolver de forma oral a análise da função social desse gênero textual, os principais aspectos textuais e linguísticos que o caracterizam. Destacamos a forma como as informações foram apresentadas e retomadas no decorrer do texto; as diferentes vozes e como essas vozes estavam marcadas no texto. Mais uma vez, optamos por ensinar os aspectos da intertextualidade de forma oral, deixando de entregar o texto teórico (5). Essa opção foi devido ao fato de os alunos estarem recebendo muito material didático e percebemos que eles não tinham o hábito de lidar com esse aspecto, além do pouco tempo para essas atividades.

Dia 11 de novembro de 2010

Após a leitura dos textos-fonte sobre o tema, apresentamos aos alunos os passos para a pesquisa (Apêndice M) sobre determinado tema em livros, revista e, especialmente, na internet. Essa atividade visava a auxiliá-los na pesquisa já que o nosso planejamento contava uma atividade no laboratório de informática para que eles ampliassem a leitura sobre o tema através de sua própria pesquisa em sítio eletrônico.

Desenvolvemos, assim, a atividade individual escrita (3) com foco na quinta estratégia para o desenvolvimento da escrita. Buscamos com essa atividade enfatizar a necessidade da extração da referência bibliográfica dos textos lidos para a produção textual, bem como a extração do conteúdo necessário para o desenvolvimento dos argumentos para os diferentes pontos de vista sobre o tema da produção textual.

Para esse fim, solicitamos a eles que tivessem em mãos os dois textos-fonte já lidos sobre o tema (Anexos B e D). Elaboramos no quadro negro duas colunas para que a reproduzissem na folha de atividade que lhes fora entregue. Colocamos, em uma das colunas, um argumento contra o uso do fone de ouvido. Marcamos com um colchete a palavra [explicação] e a desenvolvemos; marcamos com um colchete a palavra [evidência científica] e a desenvolvemos. Colocamos no final desse parágrafo, o nome do autor fora da sentença (LIMA, 2010) e retomamos oralmente os diferentes tipos de citação do texto. Colocamos um colchete para a [conclusão] e retomamos a explicação da relevância desse elemento, já que havíamos observado na atividade anterior, a dificuldade para eles usarem esse elemento no argumento. Marcamos também o

espaço para a [Referência] das fontes das leituras para que eles se habituassem a apontá-la em sua produção textual. Solicitamos-lhes que continuassem a atividade, destacando e desenvolvendo outros argumentos. Para isso, eles deveriam reler os dois textos, a fim de extrair deles o conteúdo para a organização e o desenvolvimento dos argumentos contra e a favor ao uso do fone de ouvido. No final do encontro, recolhemos a atividade para analisá-la, conforme aponta os dados na tabela abaixo.

A tabela, abaixo, apresenta a quantidade de argumentos desenvolvidos e apresentados pelos alunos em relação à atividade de escrita individual (3):

Tabela 34 – Atividade individual escrita (3) para a pesquisa	
Alunos	Desenvolveu mais argumentos
A1	Não
A2	Não
A3	Não
A4	Não
A5	Não
A6	Não
A7	Não
A8	Não
A9	Não
A10	Não
A11	Não
Total - 100% não desenvolveram mais argumentos	

Embora todos os estudantes tenham preenchido o material trabalhado em aula, ou seja, fizeram as anotações solicitadas, não ocorreu a ampliação da atividade de forma satisfatória.

Reproduzimos, abaixo, a textualização da atividade acima.

Aluno A1 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. O fone de ouvido causa a perda da audição

perda de audição o

corre quando as pessoas
 usam os aparelhos de fone de ouvido durante
 muito tempo e com
 muito volume intencidade.
 Os mostram

Referência

Kley, Fernanda Helena. Uso do fone de
 ouvido e a audição. Blog do Espaço Dom Quixote,
 31 abr.2010 Disponível em: <[http://espaco Dom
 Quixote blogcom2010/05/uso-dofone-de-ouvido](http://espaco-dom-quixote.blogspot.com/2010/05/uso-dofone-de-ouvido)>.
 Acesso em: 5 jun 210

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Observa-se que algumas palavras foram grafadas de forma inadequadas. Além disso, parte da ampliação do argumento não aparece no texto, embora esses elementos tenham sido desenvolvidos no quadro, com exceção do elemento conclusão, que estava apenas apontado na atividade. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, os elementos principais estão presentes, porém há apenas a referência de um dos textos indicados para a leitura.

Aluno A2 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

argumento 1 - O fone de ouvido
 causa a perda da audição.

Explicação - A perda da audição
 ocorre quando as pessoas usam aparelhos de uso
 de ouvido por muito tempo e com muito
 intencidade

Evidência - Os dados científicos mostram
 que os aparelhos com mais

Referencia

Kley fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição Blog. do Espaço dom Quixote.31 abr.2010 Disponível em <http://espacodomquixoteblog.com/2010/05/usodofonedeouvido-e-audicao> a cesso em 5 jun 2010

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Observa-se que algumas palavras foram grafadas de forma inadequadas. A explicação aparece de forma completa, mas a evidência aparece de forma incompleta e a conclusão não aparece, embora esses elementos tenham sido desenvolvidos no quadro, com exceção do elemento conclusão, que estava apenas apontado na atividade. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura; o nome do autor aparece em caixa baixa e não aparecem os colchetes angulares [$<$ $>$] e os sinais gráficos [:] adequados como no exemplo desenvolvido.

Aluno A3 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. o fone de ouvido causa a perda da audição/ a perda da audição ocorre quando as pessoas usam os aparelhos de fone de ouvido durante muito tempo e com muita intensidade/ os dados científicos mostram que os aparelhos com mais de 120DB(Decibeis) causam alteração de audição se a pessoa estiver em exposição prolongada.

KLEI, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição. Blog do Es-

paço Dom Quixote, 31 abril 2010. Disponível em: <<http://espacodomquixote.blogspot.com/2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-audicao.html>> acesso em: 5 junho 2010.

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Observa-se a separação silábica [pe-ssoa, disponível]. A explicação aparece de forma completa, a evidência aparece de forma incompleta e a conclusão não aparece, embora esses elementos tenham sido desenvolvidos no quadro, com exceção do elemento conclusão, que estava apenas apontado na atividade. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura; o nome do autor aparece em caixa baixa e não aparecem os colchetes angulares e os sinais gráficos adequados como no exemplo desenvolvido.

Aluno A4 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1) O fone de ouvido causa a perda da audição.

explicação- A perda da audição ocorre quando as pessoas usam aparelhos de fone de ouvido durante muito tempo e com muita intensidade.

Os dados científicos mostram que os aparelhos com mais de 120 DB (decibel) causam alterações de audição se a pessoa estiver em exposição prolongada.

Referência

Kley, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição. Blog do Espaço Dom Quixote, 31 abr. 2010 Disponível

em: <<http://espacodomquixote.blogspot.com/2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-audição.html>> Acesso em: 5 junho 2010.

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. A explicação e a evidência aparecem completas, mas a conclusão não aparece, embora esses elementos tivessem sido apontados no quadro para ser desenvolvido. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura. Os principais elementos estão bem apresentados.

Aluno A6 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1- O fone de ouvido

causa a perda da audição

Explicação- A perda da audição

Evidência - A perda da audição

Referência

Kley, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido audição Blog. do Espaço Dom Quixote. 31 abr 2010 Dispo nível em <http://espaco dom quixote blog com 2010/05/> Acesso em 5 junho 2010.

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. A explicação e a evidência aparecem iniciadas e não há também a conclusão, embora esses elementos tivessem sido desenvolvidos no quadro, com exceção do elemento conclusão, que estava apenas apontado na atividade. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura. Os principais elementos aparecem de forma adequada com exceção dos colchetes angulares [$>$] e os sinais gráficos [:] adequados como no exemplo desenvolvido.

Aluno A7 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1) O fone de ouvido causa a perda da audição
 explicação= a perda da audição ocorre quando as pessoas usam os aparelhos dos fones de ouvido por muito tempo e com muita intensidade.

O dado científico mostra que os aparelhos quando mais de 120 DB(decibel) a pessoa estiver em exposição prolongado.

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Aparecem algumas palavras grafadas de forma inadequadas. A explicação e a evidência aparecem desenvolvidas de forma adequada, mas não aparece a conclusão, embora esse elemento tivesse sido apontado no quadro para ser desenvolvido. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura. Os principais elementos aparecem de forma adequada com exceção dos colchetes angulares [$< >$] e os sinais gráficos [:] adequados como no exemplo desenvolvido.

Aluno A9 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1 o fone de ouvido causa a perda da audição. A perda de audição ocorre

cando usam a aparelho
durante muito
tempo e com muita intensidade

Referência

Kley, fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição. Blog do Espaço Dom Quixote, 31 abr. 2010. Disponível em <<http://espacodomquixote.blogcom2010/05/uso-dofone-de-ouvido-e-audicao.html>> Acesso em: 5 junho 2010.

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Aparecem algumas palavras grafadas de forma inadequadas. Aparece somente a explicação; a evidência e a conclusão não aparecem desenvolvidas, embora a evidência tenha sido apontada no quadro e a conclusão apontada para ser desenvolvida. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura. Os principais elementos aparecem de forma adequada com exceção do uso da caixa baixa no nome do autor e da ausência do primeiro sinal gráfico [:].

Aluno A10 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1) O fone de ouvido causa a perda de audição

explicação= a perda de audição ocorre quando as pessoas usam os aparelhos de fone de ouvido evidências - os dados científicos mostram que os aparelhos com mais de 120 DB (decibel) causam alterações de audição se a pessoa estiver em exposição prolongada por muito tempo.

Referências

KLEY, Fernanda elena. uso do fone de ouvido e a audição. Blog do Espaço dom Quixote. 31 abr 2010. disponível em: <http://>

espacodomquixote blogcom2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-audição. acesso em 5 jun.2010.

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Aparecem algumas palavras grafadas de forma inadequada. A explicação e a evidência aparecem desenvolvidas de forma adequada, mas não aparece a conclusão, embora esse elemento tivesse sido apontado no quadro para ser desenvolvido. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura. Os principais elementos aparecem no texto. Vê-se o uso da caixa baixa no nome do autor e após o sinal de pontuação [.]; a ausência dos colchetes angulares [< >] e dos sinais gráficos [:] após a preposição [em], conforme exemplo desenvolvido.

Aluno A11 – Atividade escrita individual (3)

Argumentos para o uso do fone de ouvido

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. Ofone de ouvido causa

a perda da audição. A

perda de audição ocorre quando

as pessoas usam os apare-

lhos de fone de ouvido

por muito tempo e com

muito intencidade.

Os dados científicos

mostram que o aparelhos

com mais de 120D DB (decibel) causam al-

terações de audição se

apessoa estiver em exposição prolongada.

Referência

Kley, fernanda helena. Uso do fone de ouvido e a audição.

Blog do espaço dom quixote,31 abr.2010 disponível

em nível em= <http://espaco dom quixote blog.com>.

2010/05/uso do fone de ouvido e a audição

A textualização apresenta apenas o argumento apresentado pela professora-pesquisadora. Aparecem algumas palavras grafadas de forma inadequada. A explicação e a evidência aparecem desenvolvidas de forma adequada, mas não aparece a conclusão, embora esse elemento tenha sido apontado no quadro para ser desenvolvido. Não aparece no texto do aluno, a citação do autor, conforme o exemplo. Em relação à referência, há apenas a referência de um dos autores indicados para a leitura. Os principais elementos aparecem no texto. Vê-se o uso da caixa baixa no nome do autor; não há a pontuação após a data da edição do texto; caixa baixa na palavra [disponível]; ausência do sinal de pontuação [:] após essa palavra; ausência dos colchetes angulares [< >] pra indicar o sítio eletrônico; ausência da informação da data de acesso.

Podemos observar nas textualizações acima que a maioria dos alunos copiou a explicação e a evidência para o argumento, mas todos eles não desenvolveram a conclusão. Embora, nesta tarefa, tenhamos desenvolvido esse elemento de forma oral e acentuado a sua relevância na textualização, não ocorreu a sua realização na produção. Outro fator relevante aqui é que não aparece em nenhuma produção o nome do autor da fonte de leitura, conforme indicamos no exemplo e explicamos oralmente diversas vezes. No espaço indicado para a exposição das referências, aparece somente a fonte de um dos textos, aquele trabalhado na primeira atividade de escrita.

Os textos trabalhados ofereciam conteúdo suficiente para que eles pudessem extrair deles argumentos favoráveis ao uso, bem como desfavoráveis ao uso. Mas, embora eles tivessem tempo para essa atividade, percebemos que não houve a ampliação do exercício. Esses fatos parecem indicar que os alunos não têm o hábito de usar os esses elementos em suas produções escolares. Parece indicar também a dificuldade de compreensão do conteúdo para a sua transposição na escrita. Por essa razão faz-se necessários mais atividades para que eles desenvolvam a consciência para o uso desses elementos, bem como para a prática da atividade de leitura, extração das informações e escrita dessas informações.

Dia 11 de novembro de 2010

Para este encontro, havíamos reservado o laboratório de informática para que os alunos, através do processo de pesquisa na internet, ampliassem o desenvolvimento cognitivo relativo ao tema em estudo.

Ocorre que ficamos sabendo, no dia, que o responsável pelo laboratório não estava na escola e que, além disso, só havia cinco computadores em funcionamento. Essas informações frustraram a expectativa dos alunos por estarem motivados para essa atividade. Em decorrência desse fato, procedemos à leitura e análise de outro texto (Apêndice P) sobre o tema. Este texto fora produzido anteriormente pela professora-pesquisadora para material didático. Fizemos a análise dos elementos textuais e dos elementos de textualização e colocamos no quadro negro o esquema do texto em estudo com os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais. Na sequência, ressaltamos as características das diferentes tipologias textuais (Apêndice H), porém sem lhes entregar o texto teórico (3).

Dia 25 de novembro de 2010

Como o problema do laboratório não fora solucionado e, em decorrência do fato de os alunos não terem desenvolvido a atividade anterior, re-elaboramos juntos essa atividade. Reproduzimos cada parte do argumento apresentado, de forma a acentuar a sua relevância para o ato do convencimento. Após essa etapa, foram elaborados e descritos no quadro negro quatro argumentos a favor do uso do fone de ouvido e três argumentos contra o uso do fone de ouvido, já que um argumento já havia sido apresentado e desenvolvido na atividade anterior. Os argumentos foram organizados em conjunto com os estudantes a partir das suas sugestões. A Atividade de escrita individual (4) para o desenvolvimento da estrutura do argumento buscava que eles desenvolvessem esses argumentos seguindo o modelo apresentado, a fim de eles utilizarem esse material na produção do pós-teste.

Dia 29 de novembro de 2010

Nesta aula, os alunos continuaram o desenvolvimento da atividade iniciada na aula anterior. Damos a opção de eles elaborarem a atividade em grupo ou de forma individual. No final da aula recolhemos o texto para a análise, conforme aponta a tabela abaixo.

A tabela, abaixo, apresenta o resultado da produção da atividade de escrita individual (4) para o desenvolvimento da estrutura do argumento:

Tabela 35 – Atividade de escrita individual (4) para o desenvolvimento da estrutura do argumento

Aluno	Argumentos	Percentual
A1	2	28%
A2	0	0%
A3	0	0%
A4	0	0%
A5	0	0%
A6	3	42%
A7	2	28%
A8	0	0%
A9	0	0%
A10	3	42%
A11	0	0%
7 argumentos = 100%		

A tabela, acima, releva que apenas quatro alunos desenvolveram os argumentos: os alunos A1 e A7 desenvolveram dois (2- 28%) dos argumentos, enquanto os alunos A6 e A10 desenvolveram três (3-42%) dos argumentos. Ressaltamos que os argumentos foram desenvolvidos parcialmente, ou seja, não apresentavam todos os elementos que constituem a sua estrutura.

Reproduzimos, abaixo, a produção textual dos alunos relativa à atividade escrita individual (4) para o desenvolvimento da estrutura do argumento:

Aluno A1 – Atividade escrita individual (4)

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. O fone de ouvido causa perda de audição.

[Apresentado e desenvolvido pela professora-pesquisadora]

2. O fone de ouvido tira a atenção do aluno na sala de aula.

4. A perda do fone pode causar problemas para a escola.
caso o aluno perca o fone a escola
terá que se responsabilizar trazendo
assim problemas para a escola.

Argumentos para o uso do fone de ouvido

1. o fone de ouvido evita barulho externo.
2. o fone de ouvido pode trazer tranquilidade se ouvir música.
3. o uso do fone pode evitar brigas, correria etc... caso o aluno fique quieto escutando música

Em relação aos argumentos contra o uso do fone de ouvido, os quais foram elaborados de forma coletiva, este aluno apresentou apenas três deles. Iniciou a ampliação apenas do argumento (4). Não há o desenvolvimento da explicação nem a evidência e a conclusão. Em relação aos argumentos a favor do uso do fone de ouvido, elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação apenas do argumento (3). Não há o desenvolvimento da explicação, nem a evidência e a conclusão.

Aluno A6 – Atividade escrita individual (4)

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. O fone de ouvido causa perda de audição.
[Apresentado e desenvolvido pela professora-pesquisadora]
2. O fone de ouvido tira a atenção do aluno na sala de aula.
3. O fone de ouvido pode causar brigas na escola.
4. A perda do fone pode causar problemas para a escola.
Caso o aluno perca o fone a escola terá que se responsabilizar trazendo assim problemas a escola.

Argumentos para o uso do fone de ouvido

1. O fone de ouvido evita barulho

externo.

2. O fone de ouvido pode trazer tranquilidade se estiver ouvindo ouvir música

3. O uso do fone pode evitar as brigas, correrias e etc..., caso o aluno fique quieto escutando música

Em relação aos argumentos contra o uso do fone de ouvido elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação apenas do argumento (4). Não há o desenvolvimento da explicação nem a evidência e a conclusão. Em relação aos argumentos a favor do uso do fone de ouvido elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação apenas do argumento (3). Não há o desenvolvimento da explicação, nem a evidência e a conclusão. Há aqui praticamente a mesma textualização do aluno anterior, apenas com a apresentação de todos os argumentos elaborados no quadro-negro.

Aluno A7 – Atividade escrita individual (4)

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. O fone de ouvido causa perda de audição.

[Apresentado e desenvolvido pela professora-pesquisadora]

2. O fone de ouvido tira a atenção do aluno na sala de aula.

3. O fone de ouvido pode causar brigas na escola.

4. A perda do fone pode causar problemas para a escola.

Caso o aluno perca o fone a escola terá que se responsabilizar trazendo assim problema na escola

Argumentos para o uso do fone de ouvido

1. Ofone de ouvido evita ouvir o barulho externo.

2. O fone de ouvido pode trazer tranquilidade se ouvir música

3. O uso do fone pode evitar brigas, correria etc..., caso o aluno fique quieto escutado musicalmente.

Em relação aos argumentos contra o uso do fone de ouvido, elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação apenas do argumento (4). Não há o desenvolvimento da explicação nem a evidência e a conclusão. Em relação aos argumentos a favor do uso do fone de ouvido, elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação apenas do argumento (3). Não há o desenvolvimento da explicação, nem a evidência e a conclusão. Esta produção apresenta a mesma textualização da anterior, ou seja, aparecem só as informações que foram desenvolvidas coletivamente.

Aluno A10 – Atividade escrita individual (4)

Argumentos contra o uso do fone de ouvido

1. O fone de ouvido causa perda de audição.

[Apresentado e desenvolvido pela professora-pesquisadora]

2. O fone de ouvido tira a atenção do aluno na sala de aula.

3. O uso do fone pode causar brigas na escola na escola porque caso um colega queira escutar e o outro não deixar pode causar briga

4. Caso o aluno perder o fone a escola terá

que se responsabilizar trazendo assim problemas pra escola, e muitas reclamações de pais pedindo o aparelho do filho

Argumentos para o uso do fone de ouvido

1. Ofone de ouvido evita barulho externo
2. O fone de ouvido pode trazer tranquilidade se ouvir musica
3. O uso do fone pode evitar briga, correria etc..., caso o aluno fique quieto escutado musica

Em relação aos argumentos contra o uso do fone de ouvido, elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação dos argumentos (3) e (4) de forma a expressar o desenvolvimento da explicação, porém, não há a evidência nem a conclusão. Em relação aos argumentos a favor do uso do fone de ouvido, elaborados de forma coletiva, este aluno iniciou a ampliação apenas do argumento (3). Não há o desenvolvimento da explicação, nem a evidência e a conclusão, tal qual ocorre com as textualizações anteriores.

As atividades de escrita acima indicam que os estudantes ainda apresentam dificuldades para organizar a sua própria voz em relação ao tema proposto para a produção textual. Os dados indicam também que, apesar da realização diversas leituras sobre o tema, ainda necessitam de maior quantidade de atividades para que aprendam a transpor o conhecimento adquirido pela leitura para a sua própria escrita. Ainda necessitam desenvolver uma maior consciência em relação aos diversos elementos que estrutura o texto para que com o tempo e com o desenvolvimento de continuas atividades possam qualificar a prática da escrita.

Encerramos, aqui, a descrição do processo de intervenção na turma de experimento. Apresentamos, abaixo, a descrição quantitativa dos dados resultante da atividade do pós-teste.

5.3 APLICAÇÃO DO PÓS-TESTE

Passamos a apresentar os resultados dos dados do pós-teste nas duas turmas

5.3.1 Descrição quantitativa dos dados do pós-teste – categorias do texto argumentativo

Apresentamos, abaixo, a descrição dos dados do pós-teste relativos às categorias do texto argumentativo, primeiramente, os dados da turma Controle (T501) e, posteriormente, da turma Experimental (T503).

5.3.1.1 Descrição quantitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Controle (T501)

Passamos a apresentar os dados relativos às categorias do texto argumentativo.

Ressalta-se que na realização da produção textual do pós-teste, os alunos (A7 e A11) da turma Controle (T501) não realizam o pós-teste; já na turma de Experimento (T503) os alunos (A2 e A3) não realizam o pós-teste, portanto os dados pareados por turma ocorrerá somente em relação a nove sujeitos.

A tabela, abaixo, apresenta a realização da turma Controle (T501) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 36 - Pós-tese - Variável dependente – População controle (T 501) - Categorias do texto argumentativo por turma

Cat.	A		B		C		Alunos
1	0	0%	0	0,0%	9	100%	9-100%
2	0	0%	1	11%	8	89%	9-100%
3	0	0%	3	33%	6	67%	9-100%
4	0	0%	0	0%	9	100%	9-100%
5	3	33%	5	56%	1	11%	9-100%
6	4	44%	4	44%	1	11%	9-100%
7	3	33%	1	11%	5	56%	9-100%
8	1	11%	3	33%	5	56%	9-100%
9	0	0%	4	44%	5	56%	9-100%
10	0	0%	4	44%	5	56%	9-100%
11	0	0%	2	22%	7	78%	9-100%
12	1	11%	7	78%	1	11%	9-100%
13	9	100%	0	0%	0	0%	9-100%
117-100%	21	18%	34	29%	62	53%	9-100%

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) - Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) – Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Os dados da tabela (36) revelam que, das cento e dezessete (117- 100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, sessenta e dois (62-53%) realizações referem à alternativa (C); trinta e quatro (34-29%) referem à alternativa (B) e vinte e uma (21-18%) referem à alternativa (A), distribuídas na seguinte ordem em relação às categorias: Categoria (1) – nove (9-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (2) – oito (8-89%) realizações da alternativa (C) e uma (1-11,1%) da alternativa B.

Categoria (3) – seis (6-67%) realizações da alternativa (C) e três (3-33%) alternativa B.

Categoria (4) – nove (9-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (5) – cinco (5-56%) realizações da alternativa (B), três (3-33%) realizações da alternativa (A) e uma (1-11%) realização da alternativa (C).

Categoria (6) - quatro (4-44%) realizações da alternativa (A), quatro (4-44%) realizações da alternativa (B) e uma (1-11%) realização da alternativa (C).

Categoria (7) - cinco (5-56%) realizações da alternativa (C), três (3-33%) realizações da alternativa (A) e uma (1-11%) realização da alternativa (B).

Categoria (8) - cinco (5-56%) realizações da alternativa (C), três (3-33%) realizações da alternativa (A) e uma (1-11%) realização da alternativa (B).

Categoria (9) - cinco (5-56%) realizações da alternativa (C), quatro (4-44%) realizações da alternativa (B).

Categoria (10) - cinco (5-56%) realizações da alternativa (C), quatro (4-44%) realizações da alternativa (B).

Categoria (11) - sete (7-88%) realizações da alternativa (C) e duas (2-22%) realizações da alternativa (B).

Categoria (12) - sete (7-88%) realizações da alternativa (B), uma (1-11%) realização da alternativa (C) e uma (1-11%) realização da alternativa (A).

Categoria (13) – nove (9-100%) realizações da categoria (A).

A tabela, abaixo, indica a realização da turma Controle (T501) em relação às categorias do texto argumentativo por aluno.

Tabela 37– Pós-tese - Variável dependente (2) – População controle (T 501) - Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa

Aluno	A		B		C		Categorias
A1	3	23%	4	31%	6	46%	13-100%
A2	2	15,5%	5	38,5%	6	46%	13-100%
A3	2	15,5%	6	46%	5	38,5%	13-100%
A4	3	23%	4	31%	6	46%	13-100%
A5	2	15,5%	2	15,5%	9	69%	13-100%
A6	2	15,5%	2	15,5%	9	69%	13-100%
A7	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
A8	2	15,5%	3	23%	8	61%	13-100%
A9	3	23%	7	54%	3	23%	13-100%
A10	2	15,5%	1	8%	10	76,5%	13-100%
A11	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
9-100%	21	18%	34	29%	62	53,%	117-100%

A tabela (37) revela que, das cento e dezessete (117- 100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, , sessenta e dois

(62-53%) realizações referem à alternativa (C); trinta e quatro (34-29%) referem à alternativa (B) e vinte e uma (21-18%) referem à alternativa (A), distribuídas na seguinte ordem em relação a cada aluno:

Aluno (A1) – realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A2) – realizou seis (6-46%) alternativas (C), cinco (5-38,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A3) – realizou seis (6-46%) alternativas (B), (5-38,5%) alternativas (C) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A4) – realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A5) – realizou nove (9-69%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (B).

Aluno (A6) - realizou nove (9-69%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A8) – realizou oito (8-61%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A9) – realizou sete (7-54%) alternativas (B), três (3-23%) alternativas (A) e três (3-23%) alternativas (C).

Aluno (A10) – realizou dez (10-76,5%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (A) e uma (1-8%) alternativas (B).

Em síntese, a tabela (36) indica que, na turma Controle (T501), em relação às treze categorias do texto argumentativo, a alternativa com maior realização foi a alternativa (C) com sessenta e duas (62-53%) realizações; a segunda foi a alternativa (B) com trinta e quatro (34-29%) realizações e, posteriormente, a alternativa (A) com vinte e uma (21-18%) realizações. Nessa perspectiva, observa-se que as categorias com maior índice de pontuação referem-se à cat. (13), pronome pessoal (eu) com nove (9-100%) realizações, seguida pela cat. (6), qualidade dos argumentos da tese com quatro (4-44%) realizações. Já as categorias com menor índice de pontuação referem-se à cat. (1), esquema do texto e à cat. (4), apresentação do tema, tese e antítese na introdução, ambas com nove (9-100%) realizações, seguidas pela cat. (2), título do texto com oito (8-89%). Já a tabela (37) indica que a maior realização da alternativa (C) refere-se ao aluno A10 com dez (10-76,5%) realizações, seguido pelos alunos A5 e A6 ambos com nove (9-69%) realizações. A maior realização da alternativa (B) refere ao aluno A9 com sete (7-

54%), seguido pelo aluno A3 com seis (6-46%); já a maior realização da alternativa (A) diz respeito aos alunos A1, A4, A9, todos com três (3-23%) realizações.

5.3.1.2 Descrição quantitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Experimental (T503)

Passamos a apresentar os dados relativos às categorias do texto argumentativo.

A tabela, abaixo, indica a realização da turma de Experimento Controle (T503) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 38 - Pós- teste - Variável dependente – População Experimental (T 503) - Categorias do texto argumentativo por turma

Cat.	A		B		C		Alunos
1	0	0%	0	0%	9	100%	9-100%
2	1	11%	8	89%	0	0,0%	9-100%
3	0	0,0%	2	22%	7	78%	9-100%
4	0	0,0%	0	0,0%	9	100%	9-100%
5	3	33%	6	67%	0	0,0%	9-100%
6	7	78%	2	22%	0	0,0%	9-100%
7	0	0,0%	0	0,0%	9	100%	9-100%
8	0	0,0%	0	0,0%	9	100%	9-100%
9	5	56%	2	22%	2	22%	9-100%
10	0	0,0%	2	22%	7	78%	9-100%
11	0	0,0%	1	11%	8	89%	9-100%
12	0	0,0%	6	67%	3	33%	9-100%
13	9	100%	0	0%	0	0%	9-100%
117-100%	25	21%	29	25%	63	54%	9-100%

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) – Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Os dados da tabela (38) revelam que, das cento e dezessete (117-100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, sessenta e três (63-54%) realizações referem à alternativa (C); vinte e nove (29-25%) referem à alternativa (B) e vinte e cinco (25-21%) referem à alternativa (A), distribuídas na seguinte ordem em relação às categorias:

Categoria (1) - nove (9-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (2) - oito (8-89%) realizações da alternativa (B) e uma (1-11%) da alternativa (A).

Categoria (3) - sete (7-78%) realizações da alternativa (C) e duas (2-22,2%) da alternativa (B).

Categoria (4) – nove (9-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (5) – seis (6-67%) realizações da alternativa (B) e três (3-33%) da alternativa (A).

Categoria (6) - sete (7-78%) realizações da alternativa (A) e duas (2-22%) da alternativa (C).

Categoria (7) - nove (9-100%) realizações da alternativa (C).

Categoria (8) - nove (9-100%) realizações da alternativa (C)

Categoria (9) – cinco (5-56%) realizações da alternativa (A), duas (2-22%) da alternativa (B) e duas da (2-22%) da alternativa (C).

Categoria (10) - sete (7-78%) realizações da alternativa (C), duas (2-22%) da alternativa (B).

Categoria (11) – oito (8-89%) realizações da alternativa (C) e uma (1-11%) da alternativa (B).

Categoria (12) – seis (6-67%) realizações da alternativa (B) e três da alternativa (C).

Categoria (13) - nove (9-100%) realizações da alternativa (A);

A tabela, abaixo, indica a realização da turma de Experimento Controle (T503) em relação às categorias do texto argumentativo por aluno.

Tabela 39– Pós- teste - Variável dependente – População Experimental (T 503) - Categorias do texto argumentativo: aluno x alternativa

Alunos	A		B		C		categorias
A1	4	31%	2	15,5%	7	54%	13-100%
A2	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
A3	NF	NF	NF	NF	NF	NF	NF
A4	4	31%	3	23%	6	46%	13-100%
A5	3	23%	3	23%	7	54%	13-100%
A6	4	31%	3	23%	6	46%	13-100%
A7	1	8%	3	23%	9	69%	13-100%
A8	2	15,5%	3	23%	8	61%	13-100%
A9	2	15,5%	2	15,5%	9	69%	13-100%
A10	3	23%	4	31%	6	46%	13-100%
A11	2	15,5%	6	46%	5	38,5%	13-100%
9-100%	25	21%	29	25%	63	54%	117-100%

Os dados da tabela (39) revelam que, das cento e dezessete (117-100%) alternativas relativas às treze categorias do texto argumentativo, sessenta e três (63-54%) realizações referem à alternativa (C); vinte e nove (29-25%) referem à alternativa (B) e vinte e cinco (25-21%) referem à alternativa (A), distribuídas na seguinte ordem em relação a cada aluno:

Aluno (A1) – realizou sete (7-54%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (A) e duas (2-15,5%) alternativas (B).

Aluno (A4) – realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (A) e três (3-23%) alternativas (B).

Aluno (A5) – realizou sete (7-54%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A6) - realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (A) e três (3-23%) alternativas (B).

Aluno (A7) - realizou nove (9-69%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e uma (1-8%) alternativas (A).

Aluno (A8) - realizou oito (8-61%) alternativas (C), três (3-23%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A9) - realizou nove (9-69%) alternativas (C), duas (2-15,5%) alternativas (B) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Aluno (A10) - realizou seis (6-46%) alternativas (C), quatro (4-31%) alternativas (B) e três (3-23%) alternativas (A).

Aluno (A11) - realizou seis (6-46%) alternativas (B), cinco (5-38,5%) alternativas (C) e duas (2-15,5%) alternativas (A).

Em síntese, a tabela (38) indica que, na turma de Experimento (T503), em relação às treze categorias do texto argumentativo, a alternativa com maior realização foi a alternativa (C) com sessenta e três (63-54%) realizações; a segunda foi a alternativa (B) com vinte e nove (29-25%) realizações e, posteriormente, a alternativa (A) com vinte e cinco (25-21%) realizações. Nessa perspectiva, observa-se que as categorias com maior índice de pontuação referem-se à cat. (13), pronome pessoal (eu) com nove (9-100%) realizações, seguida pela cat. (6), qualidade dos argumentos da tese com sete (7-78%) realizações. Já as categorias com menor índice de pontuação referem-se à cat. (1), esquema do texto, à cat. (4), apresentação do tema, tese e antítese na introdução, à cat. (7), quantidade de argumentos da antítese e à cat. (8), qualidade de argumentos da antítese, todas com nove (9-100%) realizações, seguidas pela cat. (11), presença de elementos *realis* com oito (8-89%) realizações. Já a tabela (39) indica que a maior realização da alternativa (C) refere-se aos alunos A7 e A9, ambos com nove (9-100%) realizações, seguidos pelo aluno A8 com oito (8-61%) realizações. A maior realização da alternativa (B) refere-se ao aluno A11 com seis (6-46%) realizações, seguido pelo aluno A10 com quatro (4-31%) realizações; já a maior realização da alternativa (A) diz respeito aos alunos A1, A4, A6, todos com quatro (4-31%).

A tabela, abaixo, apresenta os dados comparativos entre a turma Controle (T501) e a turma de Experimento (T503) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 40 - Pós-teste – População Controle (T501) versus População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma

Turmas	Turma Controle T501		Turma Experimental T 503		Diferença em percentual entre as turmas	
Alternativas						
Alternativa A	21	18%	25	21%	4 (T503)	3%
Alternativa B	34	29%	29	25%	5 (T501)	4%
Alternativa C	62	53%	63	54%	1 (T503)	1%
11 alunos – 100%		13 categorias-100%		117 alternativas - 100%		

A tabela acima sintetiza a realização das categorias do texto argumentativo da produção textual do pós-teste nas duas turmas. Os dados indicam que a turma de Experimento (T 503) realizou quatro (3%) alternativas (A) a mais que a turma Controle; cinco (5-4%) alternativas (B) a menos que a turma Controle (T 501) e uma (1-1%) alternativa (C) a mais que a turma Controle (T501).

Neste caso, como a alternativa (C) diz respeito à inexistência da categoria esperada, a quantidade menor de sua realização indica que o estudante realizou maior quantidade de alternativas (A) e (B). Essas últimas realizações são mais favoráveis, pois indicam maiores habilidades do aluno em lidar com elementos do texto argumentativo. Dessa forma, observa-se que a turma de Experimento (T 503) teve um índice maior na realização da alternativa (A) em relação à turma Controle (T501); um índice menor na realização da alternativa (B) e um índice muito próximo na realização da alternativa (C).

Os dados comparativos das duas turmas no pré-teste em relação às categorias do texto argumentativo mostraram as seguintes realizações:

Cat. (1), esquema do texto: nove (9-100%) (C) nas duas turmas.

Cat. (2), título do texto: oito (8-89%) (C), uma (1-11,1%) (B) na T(501); oito (8-89%) (B) e uma (1-11%) (A).

Cat. (3), paragrafação e progressão textual: seis (6-67%) (C), três (3-33%) (B) na T(501); sete (7-78%) (C) e duas (2-22,2%) (B) na T(503).

Cat. (4), apresentação do tema, tese e antítese na introdução: nove (9-100%) (C) nas duas turmas.

Cat. (5), quantidade de argumentos da tese: cinco (5-56%) (B), três (3-33%) (A) e uma (1-11%) (C) na T(501); seis (6-67%) (B) e três (3-33%) (A) na T(503).

Cat. (6), qualidade dos argumentos da tese: quatro (4-44%) (A), quatro (4-44%) (B) e uma (1-11%) (C) na T(501); sete (7-78%) (A) e duas (2-22%) (C) na T(503).

Cat. (7), quantidade dos argumentos da antítese: cinco (5-56%) (C), três (3-33%) (A) e uma (1-11%) (B) na T(501); nove (9-100%) (C) na T(503).

Cat.(8), qualidade dos argumentos da antítese: cinco (5-56%) (C), três (3-33%) (A), uma (1-11%) na T(501); nove (9-100%) (C) na T(503).

Cat. (9), evidências para os argumentos: cinco (5-56%) (C), quatro (4-44%) (B) na T(501); cinco (5-56%) (A), duas (2-22%) (B) e duas (2-22%) (C) na T(503).

Cat.. (10), conclusão do texto: cinco (5-56%) (C), quatro (4-44%) (B) na T(501); sete (7-78%) (C), duas (2-22%) (B) na T(503).

Cat.(11), estilo de linguagem: sete (7-88%) (C) e duas (2-22%) (B) na T(501); oito (8-89%) (C) e uma (1-11%) (B) na T(503).

Cat.(12), operadores argumentativos: sete (7-88%) (B), uma (1-11%) (C) e (1-11%) (A) na T(501); seis (6-67%) (B) e três (C) na T(503).

Cat. (13), pessoa do discurso: nove (9-100%) (A) nas duas turmas (Observação)

Para a análise estatística, as alternativas (A), (B) e (C) foram atribuídos valores numéricos: 2, 1 e 0, respectivamente. As categorias que apresentaram a mesma realização em ambas as turmas foram: esquema do texto (cat.1) e apresentação do tema, tese e antítese na introdução (cat.4). As demais categorias apresentaram variação nas realizações. Algumas das realizações variam positivamente para a turma Controle (T501) e outros para a turma de Experimento (T503). Apresentamos primeiramente as realizações positivas para (T501) na sequência de maior pontuação por categoria: quantidade de argumentos da antítese (cat.7) e qualidade dos argumentos da antítese (cat. 8) sete pontos; operadores argumentativos (cat. 12) três pontos; conclusão (cat.10) dois pontos; paragrafação e progressão textual (cat. 3) e estilo de linguagem (cat. 11) um ponto.

As categorias que apresentaram valor positivo na turma de Experimento (T503) foram: título do texto (cat.2) nove pontos, evidências para os argumentos (cat.9) oito pontos, qualidade de argumentos da tese (cat.6) dois pontos e quantidade de argumentos da tese (cat. 5) um ponto

Em relação à categoria pessoa do discurso (cat.13), devermos ressaltar que a turma Controle (T501) manteve a mesma realização da forma *eu* no processo de discursivização tal como ocorreu no pré-teste. Já na turma de Experimento, como veremos, abaixo na descrição qualitativa, apenas um aluno manteve a forma *eu*, selecionada no pré-teste. Oito alunos produziram seu texto sem utilizar nenhuma marca de enunciação, isso significa dizer nenhuma das três formas selecionadas para análise (*eu*, *nós*, *se*).

A tabela, abaixo, indica os dados comparativos, por pontuação, entre as duas turmas no pós-teste.

Tabela 41 - Pós-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pós-teste População Controle (T501) *versus* População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno

T	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	T
501	10	9	10	10	6	6	NF	7	13	5	NF	76
503	10	NF	NF	11	9	11	5	7	6	10	10	79
Total de pontuação máxima possível por aluno: 26 pontos												

Os dados indicam que nenhum aluno das duas turmas atingiu os vinte e seis pontos esperados relativos à alternativa (A). Na turma Controle (T501), o aluno A9 chegou aos treze (13-50%) pontos, seguido pelos alunos A1, A3 e A4 com dez (10-38%). Já na turma de Experimento, os alunos A4 e A6 atingiram a pontuação onze (11-42%), seguidos pelos alunos A1, A10 e A11 com dez (10-38%) pontos. Os dados da tabela, acima, confirmam, através da pontuação individual, que a turma de Experimento (T503) apresenta três pontos a mais em relação à turma de Experimento. Esse aumento de pontuação ocorreu, em especial, pelo aumento da realização da alternativa (A), como veremos logo, abaixo, na análise qualitativa dos dados.

A tabela, abaixo, apresenta os dados estatísticos comparativos da turma Controle (T501) e da turma de Experimento Controle (T503) em relação às categorias do texto argumentativo.

Tabela 42 - Pós-teste – Dados comparativos (pareados por pontuação) do pós-teste População Controle (T501) versus População Experimental (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por turma

Categorias	Pós-teste T501		Pós-teste T503		Nível relevância
	Méd.Des. Padrão	Mediana (min-max.)	Méd.Des. padrão	Mediana (min-max.)	
Categoria 1	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0 (0-0)	0,0
Categoria 2	0,1(0,3)	0,0(0-1)	1,0(0,3)	1 (1-2)	0,0003
Categoria 3	0,3(0,5)	0,0(0-1)	0,2(0,4)	0,0(0-1)	0,609
Categoria 4	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0
Categoria 5	1,2(0,7)	1(0-2)	1,3(0,5)	1(1-2)	0,757
Categoria 6	1,3(0,7)	1(0-2)	1,8(0,4)	2(1-2)	0,135
Categoria 7	0,8(1,0)	0(0-2)	0,0(0,0)	0(0-0)	0,028
Categoria 8	0,5(0,7)	0(0-2)	0,0(0,0)	0(0-0)	0,028
Categoria 9	0,4(0,5)	0(0-1)	1,3(0,9)	2(0-2)	0,027
Categoria 10	0,4(0,5)	0(0-1)	0,2(0,4)	0(0-1)	0,331
Categoria 11	0,2(0,4)	0(0-1)	0,1(0,3)	0(0-1)	0,538
Categoria 12	1,0(0,5)	1(0-2)	0,7(0,5)	1(0-1)	0,176
Categoria 13	2(0,0)	2(2-2)	2 (0,0)	2(0-2)	0,0

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) – Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Na tabela (42) são apresentadas as médias da pontuação da realização das categorias do texto argumentativo das turmas Controle e de Experimento relativas ao pós-teste. Observou-se que as duas turmas diferiram estatisticamente em relação a algumas categorias. A turma Controle apresentou média significativa em relação à cat.(7), argumento da antítese (0,8 *versus* 0,0 $p=0,028$) e à cat. (8), qualidade do argumento da antítese (0,5 *versus* 0,0 $p=0,028$). Por outro lado, a turma de Experimento apresentou média significativa em relação à cat. (2), título do texto (1,0 *versus* 0,1 $p=0,0003$) e à cat. (9), evidências dos argumentos (1,3 *versus* 0,4 $p=0,027$). As demais categorias não apresentaram diferenças estatisticamente significativas

5.3.2 Descrição qualitativa dos dados do pós-teste – categorias do texto argumentativo

Passamos à análise qualitativa dos textos dos alunos do pós-teste. Primeiramente, apresentamos os textos dos alunos da turma Controle (T501) e, posteriormente, os textos dos alunos da turma de experimento. Após cada texto, descrevemos as categorias nele encontradas. No final da apresentação dos dois grupos de textos, fazemos uma análise descritiva, comparando os resultados relativos aos dois grupos.

5.3.2.1 Descrição qualitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Controle (T501)

Passamos para a descrição qualitativa dos dados da turma Controle (T501).

Pós-teste - Turma 501-A1	
1	Hoje em dia nas escolas o uso do
2	fone de ouvido é proibido mais eu acho um
3	absurdo apesar de prejudicar o aluno (a) nas aulas
4	eu sou a favor do fone de ouvido nas escolas algu-
5	mas pessoas não são mais quase todo mundo usa fone
6	na sala os professores não deixam usar mais muita
7	gente usa o fone de ouvido prejudica os alunos (a)
8	dentro da sala por que o aluno si disconcentra
9	dentro da sala o fone é proibido mais eu
10	acho que não deveria ser proibido por que
11	todo mundo gosta de ouvir musica na sala
12	por que é legal
Total de palavras = 103 Total de caracteres sem espaço = 412	

Constatação ls. 1-2 (Hoje em dia...).
Tese implícita favorável ao uso do fone de ouvido na escola ls. 2-3 (mais eu acho um absurdo [...]).
Uso do conectivo atenuador concessivo “apesar de” para apresentar argumento da antítese ls.3-4 (prejudicar o aluno (a) nas aulas). Confirmação da tese, agora de forma explícita l.4 (eu sou a favor [...]).
Antítese implícita ls.4-5 (algumas pessoas não são).

Cat. (9) Exemplo contextual da tese ls.5 (mais quase todo mundo usa fone na sala).

Cat. (9) Exemplo contextual da antítese l.6 (os professores não deixam usar...).

Cat. (9) Repetição do exemplo contextual da tese ls. 6-7 (mais muita gente usa).

Cat. (7) Argumento 1 da antítese l.7 (prejudica os alunos (a) dentro da sala).

Cat. (8) Explicação do argumento da antítese ls.8-9 (por que o aluno [...]).

Repetição da constatação favorável à antítese l.9.

Negação da constatação l.10.

Cat. (5) Argumento 1 da tese l. 11 (todo mundo gosta de ouvir musica na sala).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 da tese l.12 (por que é legal).

Não há conclusão.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Duas ocorrências do modalizador “eu acho”. Ls. 2 e 9.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A2	
	O uso do fone de ouvido na escola
1	Eu um aluno na escola não gosta do uso fone ouvido. porque as pessoa alunos ficam
2	robando na escola, poriso não gosto. O uso do fone de ouvido na escola.
3	Outra escola também, também não pode, celula,dinheiro, e outras coisas de va-
4	lor, como, carteira. O uso do fone de ouvido na escola na rua também é perigoso.
5	não gosto de
6	uso do fone de ouvi do na escola
Total de palavras = 69 Total de caracteres sem espaço = 290	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l. 1 (Eu um aluno não gosto do uso do fone de ouvido [...]).

Cat. (5) Argumento 1 da tese l.2 (porque as pessoa alunos ficam robando na escola, poriso não gosto. O uso do fone de ouvido na escola).

Cat. (9) Exemplo contextual favorável ao argumento 1.3 (Outra escola também, também não pode [...]).

Cat. (6) Explicação implícita argumento 1 da tese ls.3-4 [objeto de valor] (celular, dinheiro, e outras coisas de valor, como, carteira. O uso do fone de ouvido na escola na rua também é perigoso).

Não há antítese.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação adequada dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A3	
1	O uso de fone de ouvido, eu
2	acho que isso não se pode ser
3	despensado por que os alunos,
4	gostam muito de ouvir o fone
5	de ouvido no recreio, e
6	também tem alguns alunos podem
7	ser teimoso porque, eles ouvem o
8	fone eles exagerem na música.
9	E também tem escola que
10	os alunos não pode escutar o
11	fone de ouvido porque tem alunos
12	que ouve dentro da sala e
13	não se, concentra nas atividades,
14	e nem nos trabalhos que as
15	professora faz para eles ganhar nota.
16	E o fone só pode usar no
17	recreio e na rua, porque eles
18	podem perde a concentração
19	nas aulas que as prof está
20	fazendo para eles saíram daqui
21	com inteligência, e esperto para
22	que as mães ficarem feliz e
23	orgulho dos filhos.
24	não podemos usar
25	o fone de ouvido!
26	Isso é uma propriedade!
27	não uma despropriedade!
28	Vamos respeitar!
Total de palavras = 144 Total de caracteres sem espaço = 624	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada.

Tese favorável ao uso do fone de ouvido na escola ls. 1-3 ([...] não pode ser dispensado).

Cat.(5) Argumento 1 da tese ls. 3-5 (por que os alunos gostam muito [...]no recreio), sem explicação.

Cat. (7) Argumento 1 da antítese l.6 (tem alguns alunos podem ser teimoso).

Cat. (8) Explicação do argumento 1 da antítese ls. 7-8 (porque, eles ouvem o fone eles exagerem na música).

Constatação ls. 9-11.

Antítese l.12 ([...] dentro da sala de aula).

Cat. (7) Argumento 2 da antítese ls. 13 (não se concentra [...]), sem explicação.

Cat. (10) Conclusão inadequada ls.16-17 retomada da tese, retomada do argumento 2 da antítese.

Chamamento ao interlocutor ls.24-34.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Presença do modalizador “eu acho”. L. 2.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A4	
1	Hoje em dia as escolas tem um numero grande de alunos
2	com fone de ouvido eu sou contra ao uso do fone
3	por que,quando o professo está esplicando a
4	materia não escuta e roda de ano e não e justo
5	o professor falar para as paredes eles estão aqui enci-
6	nando a gente para um futuro melhor mas tem
7	gente que quando a professora vai chama a aten-
8	ção o aluno eles ainda agridem o professor. O fone
9	de ouvido pode deixar uma pessoa surda de vez
10	por isso que eu não uso o fone no ultimo volume
11	escute baixo se escutar alto tira a atenção do
12	aluno, não use fone na aula é pro seu bem.
Total de palavras = 117 Total de caracteres sem espaço = 459	

Constatação ls.1-2.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola l.2 (eu sou contra).

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls 3-4 (não se escuta nada quando a professora [...]), sem explicação.

Cat. (5) Argumento 2 da tese l.6 (e não é justo a professora falar [...])

Cat. (6) Explicação do argumento 2 da tese ls. 5 (eles estão aqui [...])

Cat. (9) Exemplo contextual que retoma a constatação inicial e reforça a tese. ls. 6-8.

Cat. (5) Argumento 3 da tese ls. 8-9 (pode deixar uma pessoa surda [...]), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual do argumento 3 l.10.

Chamamento ao interlocutor ls.11-12, ao invés da conclusão.

Cat. (10c) Conclusão confusa.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação adequada dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A5	
1	Em algumas escolas o uso de fone de
2	ouvido é Proibido eu acho que Só pede usar
3	o fone na Hora do recreio e na aula de educa-
4	ção física nas aulas de maletica não é bom
5	escutar fone de ouvido porque em quanto
6	você esta escutando one e no mesmo Hora
7	é capas de copiar a letra da música no cade-
8	rno poriso eu não acho legal você escuta
9	nas aulas tambem os fones de ouvido pode
10	causar dor no ouvido e serios problem-
11	as no ouví como ex: dor
Total de palavras = 91 Total de caracteres sem espaço = 349	

Constatação ls.1-2.

Tese favorável ao uso do fone de ouvido na escola l.2.

Restrição à tese ls. 2-3.

Antítese ls. 4 desfavorável ao uso nas aulas de matemática

Cat. (7) Argumento 1 da antítese ls. 5-8, sem explicação.

Cat. (7) Argumento 2 da antítese ls. 10-11, sem explicação.

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Presença do modalizador “eu acho, l.8

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A6	
1	Hoje em dia os alunos ficam usando fone de
2	ouvido mas qual e o proplema eles ficam
3	usando muito alto mas Eles ficam botando
4	- o que tem de errado pode ficar surdo
5	e não escuta quando a professo ta falando
6	vai fica burro e perde o selula ou MP4
7	escute mas não exegere escuta baixo
8	que não perca o ano por causa de um
9	selula e não perca de ouvir.
Total de palavras = 71 Total de caracteres sem espaço = 274	

Constatação ls.1-2 (hoje em dia os alunos ficam usando fone de ouvido).

Uma pergunta sobre a constatação 1.2 (mas qual e o problema).

Resposta 1.2 (eles ficam usando muito alto mas eles ficam botando).

Nova pergunta, agora, com marcação de diálogo 1.4 (- O que tem de errado)

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido, de forma implícita.

Resposta sem marcação de diálogo ls.4-5, representando os argumentos da tese:

Cat. 5 pode ficar surdo (arg. 1)

Cat. 5e não escuta quando a professo ta falando arg.2

Cat. 5 vai fica burro (arg. 3)

Cat. 5 e perde o selula ou MP4 (arg. 4).

Chamamento ao interlocutor através da antítese e restrições ao uso do fone na escola, mas sem apresentar argumentos a favor do uso ls.7-9 (escute mas não exagere escuta baixo que não perca o ano por causa do selula e não perca de ouvir).

Cat. (10c) Não há conclusão.

Cat. (11c) Ausência de elementos linguísticos *realis*.

Cat. (12b) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A8	
1	Eu acho que esse não se pode ser
2	desperticio] [isso tem lei e eu
3	acho que não se deve ser
4	usar fone de ouvido e nem
5	celular de com oradio
6	e músicas, não pode usar][
7	isso, é uma desculpa para
8	não achar o dever de ser
9	usar o celular pode [ndo]cantar
10	o [é] melhor] [isso não pode
11	ser usar telefone][e
12	broibido usar fone de
13	ouvido na escola no
14	trabalho e outros
15	lugares a não sei
16	que você esteja no meio
17	da rua ou em casa
18	não da escola que
19	esse e falta de respeito
20	com os colegas e amigos
21	professor.]
22	isso não se pode usar
23	fone de ouvido na
24	escola, no trabalho do
25	ambiente que ser [pode
26	ser proibido de usar
27	fone e escutar. em todos [pontuação inadequada]
28	esses caso][poriso que
29	nós não podemos ser
30	assim][poriso que nós
31	semos a ucustumados e a
32	aqueles que não são a custu-
33	mado a usar e acustu(ar
34	o fone de ouvido].
35	Isso é uma grande
36	lei! não pode usar
37	fone de ouvido!
Total de palavras =169 Total de caracteres sem espaço = 652	

Tese desfavorável ao uso ls.2-6 (e eu acho [...]).

Cat. (5) Argumento 1 da tese l. 7-10 (é uma desculpa [...]), sem explicação.

Constatação da proibição do fone na escola e outros lugares ls.11-15.

Constatação da possibilidade de uso do fone na rua e em casa ls.16-17.

Retoma a tese ls.18.

Cat. (5) Argumento 2 da tese ls. 19-21 (é falta de respeito [...]), sem explicação.

Repetição da constatação da proibição do uso do fone ls. 22-30.

Repetição da constatação da proibição ls.31-32.

Cat. (10) Conclusão em forma de retomada da constatação de que há uma lei que proíbe o uso do fone na escola ls.35-47.

Cat. (11) Ausência de elementos linguísticos *realis*. Presença do modalizador “eu acho”, l. 1 e l.3.

Cat. (12c) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A9	
1	Hoje em dias nas escolas, principalmente dentro
2	das salas de aula "o uso de fone de ouvido"
3	é o que os alunos mais fazem. Eles deixam de
4	estudar para ficar escutando musica. E deixam
5	de aprender por causa disso eu sou contra
6	por causa disso. Eu por exemplo, não exculuto
7	musica na sala de aula. eu exculuto, mais
8	isso tambem não quer dizer que é broibido. Proibido
9	é nas salas de aula. Eu acho que eles fazem isso
10	para chamar atenção e para irritar a professora.
11	E quando as professoras pegam o fone dizem
12	que a professora que é ruim.
13	Porque que eles não deixam para escutar em
14	casa ou na rua quando estam passeando mais
15	sem ser na escola.As professoras sempre
16	proibem mais eles nunca obedecem, e
17	continuam escutando nas salas de aula.
18	Na minha opinião os professores tenque
19	proibir o fone de ouvido nas salas.
20	E quando ver alguém com o fone tenque tirar
Total de palavras = 155 Total de caracteres sem espaço = 689	

Cat.(3) Paragrafação e progressão textual inadequada

Constatação 1 ls.1-3 (Hoje em dia [...]).

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls. 3-4 (Eles deixam de estudar [...]).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 ls.4-5 (E deixam de aprender [...])

Tese ls.5-6 (eu sou contra por causa disso).

Cat. (9) Exemplo contextual a favor da tese ls.6-7.

Cat. (9) Exemplo contextual da antítese restringindo o uso do fone fora da sala de aula ls.7-9.

Constatação da antítese ls. 8-9 (Proibido é nas salas de aula).

Antítese l.9 (Eu acho que eles fazem isso [...]).

Cat. (7) Argumento 1 da antítese l. 10 (para chamar a atenção), sem explicação.

Cat. (7) Argumento 2 da antítese l. 10 (para irritar a professora), sem explicação.

Cat. (9) Exemplo contextual da antítese ls.11-12.

Retomada do exemplo contextual da antítese ls.13-15.

Novo exemplo contextual da antítese ls.15-17.

Cat. (10) Conclusão inadequada.

Cat. (11) Presença de expressões *realis*.ls 18 e 20 “tenque”

Cat. (12) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 501-A10	
1	Eu sou contra ao uso de fone de ouvido nas escola
2	e é errado uma pessoa escutar e a outra na sala porque as
3	professora estiver espiando. Isso é errado a professora
4	sematando para ajudar todos e a gente escutando musica.
Total de palavras = 41 Total de caracteres sem espaço = 182	

Tese l.1 (Eu sou contra [...]).

Cat. (5) Argumento 1 da tese l.2 (é errado uma pessoa escutar [...])

Cat. (6) Explicação do argumento 1 ls. 3-4 (porque as professora estiver [...])

Cat. (10) sem .

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Há reduzida presença de operadores no decorrer do texto, além do uso inadequado do operador “porque” no lugar do operador “quando”, l.2.

Cat. (13a) Uso da forma “eu”.

Apresentamos, acima, a descrição qualitativa dos dados relativos os pré-teste da turma Controle (T501). Passamos a apresentar os dados da turma de Experimento (T503).

5.3.2.2 Descrição qualitativa dos dados do pós-teste – Categorias do texto argumentativo - Turma Experimental (T503)

Passamos à descrição qualitativa dos dados da turma de Experimento (T503).

Pós-teste - Turma 503-A1	
	Problemas causados pelo fone de ouvido
1	Atualmente casos de perda de audição é
2	muito comum com os idosos mais agora também
3	com os adolescentes que não sabem controlar
4	o volume dos aparelhos digitais que passam
5	do limite do ouvido humano que aguenta
6	até 85DB e esses aparelhos vão muito mais
7	além disso vão até 120DB que pode danificar
8	o ouvido humano trazendo surdez a
9	muitos adolescentes que gostam desses
10	aparelhos digitais
Total de palavras = 65 Total de caracteres sem espaço = 318	

Cat. (2) Presença de título adequado.

Tese implícita desfavorável ao uso do fone de ouvido.

Cat. (5) Argumento da tese implícita 1.1 (perda da audição).

Cat. (6) Explicação do argumento da tese 1.4

Cat. (9) Evidências científicas.

Extraí partes das informações dos textos estudados em aula sobre o tema, sem a marcação das vozes.

Cat. (10) Sem conclusão.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Há reduzida presença de operadores no decorrer do texto.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome.

Pós-teste - Turma 503-A4	
	"O uso do fone de ouvido na escola"
1	O uso do fone de ouvido prejudica
2	A surdeis. ainda mais
3	dentro da escola. A prof está
4	falando com alguém e esse
5	alguém está com o fone de
6	ouvido A prof está falando [e]
7	ele não escuta praticidade muito!
8	escutar música no fone de ouvido
9	prejudica muito mais.
10	Os jovens também têm sido
11	prejudicados com a perda da audição.
12	A maioria dos jovens não tira
13	mais os fone de ouvido para
14	nada.
15	E tudo isto dentro do ouvido
16	humano! A partir de 85 dB no trânsito
17	em uma Avenida movimentada
18	atinge esse nível!
19	mesmos dos riscos que uma
20	simples música em um fone
21	de ouvido pode provocar.
Total de palavras = 107 Total de caracteres sem espaço = 463	

Cat. (2) Presença de título igual ao tema proposto.

Cat. (3) Presença de parágrafo.

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls. 1-2 (O uso do fone de ouvido prejudica a surdeis). Aqui ocorre uso inadequado do vocábulo “pragidica”, ou a ausência de um operador como “pois causa a surdez”.

Tese implícita desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola ls. 1-2 (ainda mais dentro da escola.).

Cat. (5) Argumento da tese 2 ls. 3-9 (A prof está falando com alguém e esse alguém está com fone de ouvido . A prof está falando ele não escuta praticidade muito! Escutar música ao fone de ouvido prejudica muito mais).

Cat. (6) Explicação dos argumentos 1e 2 ls.12-. (A maioria dos jovens não tira mais os fone de ouvido pra nada). (Os jovens também têm sido prejudicados com a perda da audição).

Cat. (9) Exemplos científicos do argumento 1 ls.15-21 (E tudo isto dentro do ouvido humano! A partir de 80 dB no trânsito em uma avenida movimentada atinge esse nível! Mesmos dos riscos que uma simples

música em um fone de ouvido pode provocar). Extraiu essa informação dos textos estudados em aula sobre o tema, sem a marcação das vozes.

Cat. (10) Sem conclusão.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome.

Pós-teste - Turma 503-A5	
	O uso do fone de ouvido
1	O fone de ouvido o fone pode prejudicar
2	a audição dessas pessoas que usam e também
3	pode perde um pouco de audição se escutar
4	muito alto Porque o número de dB é muito
5	auto
Total de palavras = 34 Total de caracteres sem espaço = 138	

Cat. (2) Presença do título.

Tese implícita.

Cat. (5) argumento 1 da tese ls. 1-3 (O uso do fone [...] e também pode perde um pouco da audição)

Cat. (6) Explicação do argumento ls. 3-4 (se escutar muito alto).

Cat. (9) Dado científico ls. 4-5 (Porque o número de dB é muito auto).

Trouxe parte das informações dos textos estudados em aula sobre o tema, sem a marcação das vozes.

Cat. (10) Sem conclusão.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não

termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome.

Pós-teste - Turma 503-A6	
	O fone de ouvido
1	O fone de ouvido é um aparelho
2	que é muito perigoso,ele pode causar
3	doenças (surdes) nos podemos usar.
4	mas com o volume baixo.
5	tem crianças que usam em
6	intensidade muito alta. Pode
7	perguntar para alguma criança
8	que use o fone de ouvido com o
9	volume muito alto. ela conserteza
10	deve estar com dor no ouvido,
11	surdes. alguns sintomas no ouvido.
12	A gora os alunos estão trazendo
13	o fone de ouvido para escola, dentro
14	da sala de aula eles escutam
15	música, isso pode preugicar eles
16	por que eles não prestão atenção
17	na aula,pode causar brigas no
18	colégio etc...
19	Em todos os lugares tem o
20	fone, em locais de trabalho, em
21	academias, na escola todos
22	devem estar prejuditado.
Total de palavras = 116 Total de caracteres sem espaço = 543	

Cat. (2) Presença de título inadequado.

Cat. (3) Paragrafação inadequada.

Tese [por meio da constatação] desfavorável ao uso do fone de ouvido ls. 1-2 (o fone é um aparelho [...]).

Cat. (5) Argumento 1 da constatação l. 3 (ele pode causar doenças - surdes).

Antítese - restrição à constatação ls. 3-4 (nos podemos usar. mas com o volume baixo.).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 ls. 5-11 (Tem crianças que usam [...]).

Constatação do uso do fone na escola ls.12-15 (Agora os alunos [...]).

Cat. (5) Argumento 2 desfavorável ao uso do fone de ouvido l.15 (isso pode prejudicar eles).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 ls. (por que eles não prestão atenção na aula).

Cat. (5) Argumento 3 da constatação ls. 17-18 (pode causar brigas no colégio), sem explicações.

Cat. (9) Exemplo científico que reforça a antítese, uso do fone ls.19-22. Várias informações trazidas dos textos-fonte lidos sobre o tema, sem a marcação das vozes.

Cat. (10) Conclusão inexistente.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Baixa qualidade do uso dos operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome.

Pós-teste - Turma 503-A7	
	O menino que usava fone de ouvido
1	Um aluno na escola onde ele estudava
2	usava o fone de ouvido direto, e um dia
3	ele foi conversa com augêm e não escutava
4	nada do que essa pessoa falava.
5	
6	Ele foi falar pa a mãe dele e ela
7	falou:
8	- amanhã eu levo você ao médico
9	para ver o que e isso.
10	E ele foi ao colejo denovo usando
11	fone de ouvido.
12	E a mãe dele levou ele ao médico e q-
13	uando ela levou ele lá ela falou que ele
14	tava com problemas para esculta o que
15	os outro falam.
16	E o medico estava escutando o radio
17	que o menino tava escutando com o fone
18	de ouvido, e falou para mãe do menino:
19	- que já sabia o que estava causando
20	a perda da audição com o menino; e a mãe
21	dele pergunto, O que está causando.
22	O médico falou:
23	- é o fone de ouvido muito auto têm
24	que parar de usar o fone de ouvido;
25	e a mãe do menino falou:
26	- viu não pode ficar usando o fo-
	ne nem direto e nem muito auto.
Total de palavras = 180 Total de caracteres sem espaço = 659	

Cat. (2) Presença do título.

Tese implícita desfavorável ao uso do fone de ouvido.

Cat. (5) Argumento 1 causa perda da audição .

Cat. (6) Explicação (uso do fone de ouvido muito alto).

O texto está construído na configuração de uma narrativa com diálogo e não na configuração de um Ensaio argumentativo.

Cat. (10) Conclusão inexistente.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Ausência de operadores argumentativos necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação adequada dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não

termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome. Além desse fato, este texto foi construído em forma de narrativa.

Pós-teste - Turma 503-A8	
	As brigas na escola pre causa de fone de ouvido!
1	as Brigas na escola por causõa te
2	fone de ouvido na escola preque
3	o fone de ouvido so da Brigas na escola
4	as professora não agenta mais iso na escola
5	pro que ele não sabi mais o que faser
6	com o aluno ela fez de tudo mais não
7	dar mais que uma comfusao
8	na escola mais não e so numa
9	escolas e de todas escola
10	mais iso gavai [já vai] acaba nas escolas
11	pro que eles galar [falar] proque
12	eles vai nutar [mudar] de diretora a diretora
13	ela não fasia nada
Total de palavras =90 Total de caracteres sem espaço =349	

Cat. (2) Presença de título inadequado.

Há uma tese implícita desfavorável ao uso do fone de ouvido na escola.

Cat. (5) Argumento (1) o uso do fone causa muitas brigas e confusão na escola.

Cat. (5) Argumento (2) As professoras não sabem mais o que fazer para resolver os problemas causados pelo uso do fone de ouvido.

Cat. (9) Exemplo contextual - Isso acontece em todas as escolas.

Ela espera que isso mude, já que vai mudar de diretora. Isso porque a diretora atual sabe de todos esses problemas, mas ela não faz nada.

Não há antítese.

Cat. (10) Conclusão inexistente.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Ausência de operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome.

As informações estão organizadas de tal forma a constituir um relato de fatos que estejam acontecendo na escola, e não um texto com a finalidade de convencimento do interlocutor por meio da argumentação.

Pós-teste - Turma 503-A9	
	O uso do fone de ouvido na escola
1	Eu acho que não pode uso o fone de
2	ouvido dentro de sala porque si não vaida
3	uma fala sado [falação] daí um que iscuta dai
4	a professora não deixa um tem que deixa
5	ous ou tros tande si não vaida
6	uma fala sado [falação].
Total de palavras = 43 Total de caracteres sem espaço = 160	

Cat. (2) Presença do título inadequado.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido ls. 1-2 (eu acho que não pode uso o fone de ouvido dentro da sala).

Cat. (5) Argumento 1 da tese ls.2-3 (porque si não vai d[a] uma fala sado [falação]).

Cat. (6) Explicação do argumento 1 ls. 3-6 (daí um que iscuta daí a professora não deixa um, tem que deixa ous ou tros Tande sim snão[senão] vaida uma fala sado [falação]).

Cat. (10) Conclusão inexistente.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*. Presença do modalizador “eu acho”, l. 1.

Cat. (12) Ausência de operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13) Uso da forma “eu”.

Pós-teste - Turma 503-A10	
	Os problemas do fone de ouvido
1	O uso do fone de ouvido é um caso muito grave
2	para a audição, por que o uso do fone pode causar um
3	grande problema para o ouvido como perde 50% da
4	audição ou mais se usar com muita intensidade
5	no volume maximo. Um exemplo é do guita
6	rista da banda Jota quest ele perdeu pelo menos
7	30% da audição por que ele usou com muita intensidade
8	e no maximo volume e se continuar assim o
9	fone de ouvido pode causar surdez. a surdez não
10	é mais comuns em idosos nas crianças nos
11	adolescentes e nos adultos também em conclu
12	são usar o fone com muita intensidade e no
13	volume maximo pode causar surdez e crianças,
14	adolescente e em adultos.
Total de palavras = 120 Total de caracteres sem espaço = 503	

Cat. (2) Presença do título inadequado.

Tese implícita desfavorável ao uso do fone de ouvido l.1.

Cat. (5) Argumento da tese ls.2-3 (por que o uso do fone pode causar um grande problema para o ouvido).

Cat. (6) Explicação do argumento ls.3-5.

Cat. (9) Exemplo científico do argumento 1 ls.5-9.

Ampliação do exemplo do argumento 1 ls.9-11.

Cat. (10) Conclusão razoavelmente desenvolvida, porém sem a presença da antítese. ls.11-14.

Cat. (11) Ausência de expressões *realis*.

Cat. (12) Ausência de operadores argumentativo necessários à organização do texto argumentativo. Ausência da ampliação/explicação dos argumentos e dos elementos que desempenham esse papel.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pronome.

Pós-teste - Turma 503-A11	
	O que fazer com o fone de ouvido
1	O uso do fone de ouvido tem que ser
2	proibido, nas sala de aula eles devem
3	colocar um ponto final nisso. Eles
4	tem que pegar o fone de ouvido da pes-
5	soa que está ouvindo na sala de aula,
6	o fone deve ser escutado la fora do
7	colejo tem veses que podem ate deichar
8	escutar o fone de
9	ouvido na escola mas so no recreio,
10	o fone de ouvido esta dando muitas con-
11	sequencias por que as pessoas estão ouvindo
12	no volume muito alto e estão perdendo
13	a aldisão ma as pessoas continuam a usar
14	o fone muito alto eles saber o perigo mas [as pessoas-eles]
15	não param eles podem usar so tem que [eles]
16	ser baixinho
Total de palavras = 114 Total de caracteres sem espaço = 456	

Cat. (2) presença de título inadequado.

Tese desfavorável ao uso do fone de ouvido ls.1-2 (O uso do fone de ouvido [...]).

Reforço da tese ls. 2-5.

Antítese ls.6-7 (O fone deve ser escutado [...]).

Ampliação da antítese ls. 7-9 (tem vezes [...]).

Restrição à antítese l.9 (mas so no recreio).

Retomada da tese

Cat. (5) argumento(s) 1 da tese l.10 (muitas consequências).

Cat. (6) Explicação do argumento da tese ls.1 l-12 (por que as pessoas estão ouvindo no volume muito alto e estão perdendo a aldisão).

Cat. (9) Exemplo contextual do argumento 1 da tese ls. 13-15 (mas as pessoas continuam [...]).

Cat. (10) Conclusão inadequada.ls. 14-16 (eles saber o perigo... podem usar so que tem que ser baixinho). Retoma somente a tese.

Cat. (11) Presença de expressões *realis*, ls. 1-4 “tem que” “devem”

Cat. (12) Baixa qualidade de operadores argumentativos necessários à organização do texto argumentativo.

Cat. (13) Observa-se que, nesta versão, o estudante não usou nenhuma forma de marcação da sua voz. Mantemos a alternativa (A) para esta categoria, pelo fato de o aluno ter usado a forma “eu” no pré-teste e não termos, na alternativa (C), a opção de marcar a inexistência desse pro-

nome. Além desse fato, este texto foi construído em forma de narrativa.

Apresentamos, acima, a descrição qualitativa dos dados relativos ao pré-teste da turma de Experimento (T503). Passamos à análise comparativa das categorias do texto argumentativos nas duas turmas do pós-teste.

5.3.2.3 Análise comparativa das categorias do texto argumentativo nas duas turmas do pós-teste

5.3.2.3.1 *Categoria 1: Esquema do texto*

Em relação a essa categoria, observamos que tanto os alunos da turma Controle (T501) quanto os alunos da turma de Experimento produziram o texto sem elaborar primeiramente o esquema por mais simplificado que o fosse.

5.3.2.3.2 *Categoria 2: Título do texto*

Em relação a essa categoria, observamos que na turma Controle (T501), somente o aluno A2 colocou o título no texto, embora não de forma adequada no que diz respeito à função deste elemento. Os demais não realizaram esta categoria. Na turma de Experimento (T503), oito alunos produziram o título de forma inadequada e A1 realizou esta categoria de forma mais adequada. Observa-se que os alunos, em geral, copiam o tema proposto no comando e o colocam como título. Isso parece indicar que desenvolveram o conhecimento em relação ao uso desse elemento textual, mas ainda não se conscientizaram da sua função no conjunto da obra.

5.3.2.3.3 *Categoria 3: Paragrafação e progressão textual*

Em relação a esta categoria, na turma Controle (T501), somente os alunos A2, A3 e A9 desenvolveram os textos utilizando o parágrafo. Os demais não realizam este recurso. Na turma de Experimento (T503), apenas os alunos A4 e A6 fizeram uso desse recurso. Nota-se, porém, que, mesmo com a utilização desse recurso textual, não há a progressão do tema esperada para este tipo de gênero textual.

5.3.2.3.4 Categoria 4: Elementos da introdução do texto argumentativo

Em relação a esta categoria, observamos que todos os alunos da turma Controle (T501) quanto os alunos da turma de Experimento (T503) produziram o texto sem elaborar primeiramente o parágrafo de introdução no qual deve ser apresentado de forma sintética o tema, a tese e a antítese, de forma que esses elementos sejam retomados no decorrer do textualização para promover a progressão do tema e do texto.

5.3.2.3.5 Categoria 5: Quantidade de argumentos da tese

Em relação a esta categoria, observamos no texto dos alunos da turma Controle (T501), que A5 não apresentou argumentos para a tese defendida. Os demais apresentaram esse elemento de forma implícita ou explícita: A1, A2, A3, A9 e A10 apresentaram um argumento; A8 apresentou dois argumentos, A5 apresentou três argumentos e A6 apresentou quatro argumentos favoráveis à tese, no total de quatorze argumentos na turma.

Já na turma de Experimento (T503), os alunos A1, A5, A7, A8, A9, A10 e A11 apresentaram um argumento para a tese. O aluno A4 apresentou dois argumentos e o aluno A6 apresentou três, no total de doze argumentos na turma.

5.3.2.3.6 Categoria 6: Qualidade do(s) argumento(s) da tese

Esta categoria diz respeito à parte inicial da ampliação do argumento, caracterizada pela explicação ou justificativa do argumento. A

explicação, dentro da estrutura do argumento, conforme vimos no referencial teórico, busca responder às perguntas *Por que motivo, como, onde, quando* etc. apresentadas pelo próprio argumento, o qual mantém uma relação causal com o ponto de vista: tese ou antítese.

Na turma Controle (T501), cinco alunos produziram uma explicação e os demais não produziram este elemento textual. Os alunos A1, A2, A3, A9 e A10, produziram um argumento e uma explicação para cada argumento; A5 produziu três argumentos e uma explicação para um dos seus argumentos; A6 e A8 não produziram nenhuma explicação. Assim, dos quatorze argumentos apresentados para a tese, há cinco explicações do argumento.

Na turma de Experimento (T503), todos os alunos apresentam este elemento textual. Os alunos A1, A5, A7, A8, A9, A10 e A11 apresentam um argumento e uma explicação; A4 apresenta dois argumentos e uma explicação e A6 apresenta três argumentos e duas explicações. Assim, dos doze argumentos realizados pela turma, há dez explicações textualizadas.

5.3.2.3.7 Categoria 7: *Quantidade de argumentos da antítese*

Em relação a esta categoria, na turma Controle (T501), o aluno A1 apresentou um argumento; A3, A5 e A9 apresentaram dois argumentos e os demais não produziram este elemento textual. Ao compararmos a realização desta categoria com a categoria (6), observamos que os alunos produziram um total de sete argumentos da antítese e quatorze da tese. Na textualização, somente o aluno A1 apresentou a mesma quantidade de argumentos da tese e da antítese. A2 e A10 apresentaram um argumento para a tese e zero para antítese; A8 produziu dois argumentos para a tese e zero para a antítese; A4 produziu três para a tese e um para a antítese; A6 produziu quatro para a tese e zero para a antítese. Já A3 produziu um argumento para a tese e dois para a antítese; A5 produziu zero argumento para a tese e dois para a antítese e A9 produziu um argumento para a tese e dois para a antítese. Na turma de Experimento (T501), nenhum aluno apresentou argumentos para a antítese.

5.3.2.3.8 Categoria 8: *Qualidade do(s) argumento(s) da antítese*

Em relação a esta categoria, na turma Controle (T501), A1 apresentou um argumento para antítese e uma explicação e A3 apresentou apenas uma explicação e dois argumentos. Os demais não apresentaram esta categoria. Assim, dos sete argumentos da antítese apresentados, apenas dois deles foram explicados. Na turma de Experimento (T503), nenhum aluno apresentou este elemento textual.

5.3.2.3.9 Categoria nove: Evidências para os argumentos

Esta categoria diz respeito ao segundo elemento que estrutura o argumento, sendo o primeiro a explicação, conforme apresentamos acima. As evidências servem para reforçar o processo de convencimento juntamente com a explicação. Essas evidências podem ser extraídas do contexto do argumentador, mas elas são mais valoradas no ato comunicativo se forem extraídas de pesquisas científicas. Para isso, fator relevante é a apresentação, no texto, das fontes que provêm essas informações.

Em relação a esta categoria, observamos que na turma Controle (T501), os alunos A2, A3, A5, A8 e A10 não apresentaram evidências para os seus argumentos; A2 e A4 apresentaram uma evidência contextual e A1 e A9 apresentaram três evidências contextuais. Dessa forma, das oito evidências contextuais, cinco referem à tese e três à antítese. Já na turma de Experimento (503), os alunos A7 e A9 não apresentaram evidências para os seus argumentos. A10 apresentou uma evidência contextual para seu argumento da tese e os demais alunos apresentaram uma evidência científica para seu argumento da tese.

5.3.2.3.10 Categoria 10: Conclusão do texto

Em relação a esta categoria, observamos no texto dos alunos da turma Controle (T501), que A3, A4, A8 e A9 apresentaram expressões que podem representar tentativas de elaborar uma conclusão do texto. Já os demais alunos não apresentam expressões que possam demonstrar a produção desse elemento textual. Na turma de Experimento (T503), apenas os A10 e A11 apresentam estruturas que parecem indicar a conclusão. Porém, ressaltamos que, mesmo nos textos em que essas expressões ocorrem, não há clareza para o uso dos elementos argumentativos

que introduzem a conclusão. Não aparece também de forma clara a retomada dos elementos do processo argumentativo que deveriam ter sido apresentados na introdução, desenvolvidos na textualização e retomados na conclusão para que a o ponto de vista do produtor seja evidenciado.

5.3.2.3.11 *Categoria 11: Estilo de linguagem*

Esta categoria está relacionada ao uso de elementos linguísticos *realis* ao invés de elementos modalizadores no processo de convencimento. Os elementos linguísticos *realis*, diferentemente dos modalizadores, revelam posições firmes e seguras do argumentador em relação ao ponto de vista e aos argumentos que assume. Na turma Controle (T501), apenas A4 e A9 produziram alguns desses elementos linguístico-textuais e na turma T(503), apenas A11 apresentou esta categoria. Esse fato parece indicar que os alunos não desenvolveram ainda uma consciência sobre a função desses elementos linguísticos no processo comunicativo em especial, para o ato de convencimento.

5.3.2.3.12 *Categoria 12: Operadores argumentativos*

Esta categoria está relacionada ao uso de operadores linguísticos com função de compor períodos coordenados, subordinados e outros. No texto argumentativo, esses operadores aparecem quando o estudante se propõe a apresentar os argumentos para os diferentes pontos de vista (tese e antítese), a explicação dos argumentos, a evidência e o respectivo fechamento do argumento, como vimos no exemplo apresentado no referencial teórico. Os operadores mais comuns encontrados neste tipo de texto são: causal (porque), explicativos (porque e, pois). Há também elementos adversativos (mas) e aditivos (e, além). Em geral, os textos apresentam determinados elementos esperados, porém de forma reduzida, já que há poucos argumentos devidamente desenvolvidos. Assim, na turma (T501), consideramos de boa qualidade o emprego desses operadores no texto de A4; de baixa qualidade os textos de A1, A2, A3, A5, A6, A8 e A9 e argumentos inexistentes no texto de A10 devido ao reduzido conteúdo textualizado. Na turma (T503), consideramos de baixa qualidade o emprego de operadores argumentativos nos textos de A1,

A4, A5, A6 A10 e A11 e argumentos inexistentes os textos de A7, A8 e A9 já que o conteúdo é reduzido e ou está com problemas de textualização.

5.3.2.3.13 Categoria 13: Pessoa do discurso

Com esta categoria, buscamos observar com qual pessoa do discurso (eu/nós/se) o aluno se enuncia no decorrer da textualização. Em relação a esta categoria, todos os alunos da turma Controle (T501) mantiveram a forma *eu* para se enunciarem no discurso. Já na turma de Experimento (T503), dos nove alunos que realizaram o pós-teste, apenas A9 manteve a forma *eu* para se enunciar. Os demais alunos não utilizaram nenhuma das formas enumeradas (eu-nós-se) nem outra qualquer, simplesmente não marcaram a voz do produtor. Para efeito de análise, mantivemos a alternativa (A), já que esses estudantes utilizaram esta forma no texto do pré-teste e não prevemos esta possibilidade de realização quando elencamos as categorias. Esse fato será analisado no próximo capítulo.

5.4 FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, as estratégias propostas para o desenvolvimento da competência escrita argumentativa e as atividades de leitura e de escrita para desenvolver nos estudantes essa competência. Em um segundo momento, descrevemos todos os procedimentos ocorridos no processo de intervenção na turma de Experimento (T503).

Em um terceiro momento, apresentamos os dados resultantes da aplicação do pós-teste. Ao compararmos a competência para o uso das categorias do texto argumentativo entre as duas turmas, os dados quantitativos indicam que a turma de Experimento (T503) produziu setenta e noventa pontos, enquanto a turma de Controle (T501) apresentou setenta e seis pontos. Isso significa dizer que a turma de Experimento (T503) apresentou três pontos a mais que a turma Controle (T501).

Em relação à descrição qualitativa das categorias do texto argumentativo, vimos que duas delas apresentaram a mesma realização em ambas as turmas (esquema do texto (cat.1) e apresentação do tema, tese e antítese na introdução (cat.4). No pós-teste, diferentemente do

pré-teste, algumas categorias tiveram uma pontuação maior em uma turma, enquanto outras categorias pontuaram mais na outra turma. Assim, a turma (T501) teve melhores pontuações nas seguintes categorias: progressão textual (cat. 3), quantidade de argumentos da antítese (cat.7), qualidade dos argumentos da antítese (cat. 8), conclusão (cat.10), estilo de linguagem (cat. 11) e operadores argumentativos (cat. 12). Já a turma de Experimento teve melhores realizações nas demais categorias: título do texto (cat.2), quantidade de argumentos da tese (cat. 5), qualidade de argumentos da tese (cat.6) e evidências para os argumentos (cat.9).

Em síntese, os dados indicam que na produção textual do pós-teste, diferente do que ocorreu na produção textual do pré-teste, a turma de Experimento (T503) ampliou seu desempenho em relação a algumas categorias. Essas mudanças serão analisadas no próximo capítulo.

Passamos ao capítulo VI, o qual está reservado à comparação dos dados realizados no pré-teste e no pós-teste, bem como para a análise dos resultados tomando por base o aporte teórico apresentado no referencial teórico.

CAPÍTULO VI

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Neste capítulo, apresentamos a análise dos resultados encontrados no decorrer da pesquisa. Apresentamos, primeiramente, a análise dos dados comparativos do pré-teste e do pós-teste nas duas turmas em estudo com o propósito de observar se houve alguma modificação na competência escrita da turma que sofreu a intervenção. Na sequência, fazemos a análise dos dados em relação às teorias apresentadas no referencial teórico. Posteriormente, apresentamos a análise da aplicação das estratégias e das atividades no decorrer do processo de intervenção. Esse aspecto dar-se-á de forma a relacionar esses aspectos didático-pedagógicos preparados para o ensino e aprendizagem do conteúdo proposto às variáveis extralinguísticas tanto em relação aos alunos quanto ao ambiente escolar. Dessa forma, este capítulo está organizado nas seguintes seções: (6.1) Dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma Controle (T501); (6.2) Dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma de Experimento (T503); (6.3) Análise dos resultados à luz das teorias apresentadas; (6.4) Análise qualitativa do processo de intervenção: estratégias, atividades e procedimentos; e, posteriormente, (6.5) Fechamento do capítulo.

6.1 DADOS COMPARATIVOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DA TURMA CONTROLE (T501)

Passamos aos dados comparativos relativos à turma Controle (T501). Os alunos (A7 e A11) não realizam o pós-teste, portanto o pareamento da atividade ocorre somente em relação a nove sujeitos.

A tabela, abaixo, apresenta os dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma Controle (T501) em relação à realização de cada alternativa.

Tabela 43 - Dados comparativos do pré-teste e do pós-teste: População Controle (T501 Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma

Turmas	Pré-teste Turma Controle (T501)		Pós-teste Turma Controle (T501)		Diferença em percentual entre os dois mo- mentos	
Alternativas						
Alternativa A	25	17%	21	18%	+1%	
Alternativa B	47	33%	34	29%	- 4%	Pré-teste
Alternativa C	71	50%	62	53%	+ 3%	Pós-teste
	11 alunos -143 alternativas		9 alunos – 117 alternativas			

Os dados da tabela, acima, indicam que, no comparativo pré-teste com o pós-teste, ocorreu um aumento da realização da alternativa (A) de um (1%); uma redução da alternativa (B) de quatro (4%) e um aumento da alternativa (C) de três (3%). Isso significa dizer que, no pós-teste, os alunos e mantiveram aproximada a realização da alternativa (A), a realização mais adequada; produziram uma quantidade menor de alternativas (B), realizações consideradas positivas e aumentaram a realização de alternativas (C), realizações consideradas negativas.

Em relação à alternativa (A), dois alunos (A3, A10) reduziram de três para duas realizações. Três alunos mantiveram a mesma realização: A3 manteve três realizações; A6 e A8 mantiveram duas realizações. Quatro alunos ampliaram a quantidade de realizações: A2, A4 e A9 aumentaram de duas para três e A5 passou de uma para duas realizações.

Em relação à alternativa (B), quatro alunos reduziram a quantidade de realizações: os alunos A1 e A4 passaram de cinco para quatro; o aluno A8 passou de cinco para três; o aluno A10 passou de seis para uma. Um aluno (A5) manteve duas realizações. Quatro alunos ampliaram a quantidade de realizações: A2 passou de quatro para cinco; A3 passou de cinco para seis; A6 passou de uma para duas e A9 passou de seis para sete realizações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados estatísticos comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma Controle (T501).

Tabela 44 - População Controle (T501)- dados comparativos entre o pré- teste *versus* pós-teste - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: por turma

Categorias	Pré-teste T501		Pós-teste T501		Nível relevância
	Méd.Des. Padrão	Mediana (min-max.)	Méd.Des. padrão	Mediana (min-max.)	
Categoria 1	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0
Categoria 2	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,1(0,3)	0,0(0-1)	0,317
Categoria 3	0,4(0,5)	0,0(0-1)	0,3(0,5)	0,0(0-1)	0,563
Categoria 4	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0
Categoria 5	1,4(0,8)	2(0-2)	1,2(0,7)	1(0-2)	0,666
Categoria 6	0,9(0,5)	1(0-2)	1,3(0,7)	1(0-2)	0,102
Categoria 7	0,9(0,8)	1(0-2)	0,8(1,0)	0(0-2)	0,705
Categoria 8	0,9(0,8)	1(0-2)	0,5(0,7)	0(0-2)	0,164
Categoria 9	0,6(0,5)	1(0-1)	0,4(0,5)	0(0-1)	0,317
Categoria 10	0,5(0,5)	1(0-1)	0,4(0,5)	0(0-1)	0,654
Categoria 11	0,3(0,5)	0(0-1)	0,2(0,4)	0(0-1)	1,000
Categoria 12	0,9(0,5)	1(0-2)	1,0(0,5)	1(0-2)	0,654
Categoria 13	2,0(0,0)	2(2-2)	2(0,0)	2(2-2)	0,0

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) - Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Na tabela (44) são apresentadas as médias da pontuação da realização das categorias do texto argumentativo da turma Controle no pré-teste e no pós-teste. Observou-se que não ocorreu nenhuma realização estatisticamente significativa nos dois momentos de testagens.

A tabela, abaixo, apresenta os dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma Controle (T501) em relação ao total de pontuação alcançada.

Tabela 45 - Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População Controle (T501) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno

T	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	T
501 Pré	11	5	12	9	4	6	NF	10	10	12	NF	79
501 Pós	10	9	10	10	6	6	NF	7	13	5	NF	76

Total de alunos pareados= 9 alunos

Total de pontuação máxima possível por aluno: 26 pontos

A tabela (45) indica que, no pós-teste, no pareamento entre os nove alunos que realizam os dois testes, a turma Controle reduziu três pontos em relação ao pré-teste. Os alunos que reduziram a pontuação foram A1, A3, A8 e A10. O aluno A6 manteve a mesma pontuação e os alunos A2, A4, A5 e A9 ampliaram a pontuação.

Os dados pareados entre as duas turmas no pré-teste indicaram que a turma Controle (T501) teve uma pontuação bem maior que a turma de Experimento (T503). Assim, entendemos que a comparação da pontuação por turma seja insuficiente para que se tenha um diagnóstico mais preciso das realizações de cada aluno nos dois momentos. Dessa forma, para um maior entendimento dessa realidade, vamos observar quais foram as categorias que mais se deslocaram do pré-teste para o pós-teste na produção textual de cada aluno.

O aluno A1, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C), a paragrafação e a progressão textual (cat.3C); não apresentou o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C) e não apresentou elemento *realis* (cat.11C). Manteve a mesma quantidade de argumento (um) da tese (cat.5B) e da antítese (cat.7B). Manteve o argumento da antítese explicado (cat.8A) e as evidências para esses argumentos se mantiveram no nível do contexto (cat. 9B) e manteve a mesma pessoa (eu) do discurso (13A). Ampliou a pontuação ao passar de (6B) para (6A) ao apresentar a explicação ao argumento da tese.

Reduziu a pontuação em relação à conclusão (cat. 10) ao passar de uma forma inadequada (10B) para uma forma inexistente (10C) e ao uso de operadores argumentativos (cat. 12) que, no pré-teste, foram apresenta-

dos com melhor qualidade (12A) passando para baixa qualidade (12B) no pós-teste.

O aluno A2, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), os argumentos da antítese (cat.7C), qualidade dos argumentos da antítese (cat.8C) e não apresentou elemento *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma quantidade de argumento (um) da tese (cat.5B) e a mesma pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao título (cat.2) por não apresentá-lo (2C) no pré-teste e de apresentá-lo de forma inadequada (2B) no pós-teste; à paragrafação e a progressão textual (cat.3) pelo fato de não tê-la apresentado no pré-teste (3C) e apresentá-la de forma inadequada (3B) no pós-teste; à qualidade do argumento da tese (cat.6) ao passar de argumentos apresentados (6B) para argumentos explicados (6A) no pós-teste; às evidências para esses argumentos (cat. 9) que passaram de inexistentes (9C) para contextuais (9B) no pós-teste; e ao uso de operadores argumentativos (cat. 12), que passaram de inexistentes (12C) no pré-teste para de baixa qualidade (12B) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação à conclusão (cat. 10), que foi apresentada de forma inadequada (10B) no pré-teste e de forma inexistente (10C) no pós-teste.

O aluno A3, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C) e não apresentou elemento *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação à paragrafação e a progressão textual (cat.3B) ao apresentá-la de forma inadequada; à mesma quantidade do argumento (um) da tese (cat.5B); à mesma quantidade de argumentos (dois ou mais) da antítese (cat.7A); ao uso de baixa qualidade dos operadores argumentativos (cat. 12B) e à pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação à conclusão (cat. 10), que passou de inexistente (10C) no pré-teste para inadequada (10B) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação: à qualidade do argumento da tese (cat.6) ao passar de explicados (6A) para apresentados (6B); à qualidade dos argumentos da antítese (cat.8) ao passar de (8A) explicados para apresentados (8B); às evidências para esses argumentos (cat. 9), que

passaram de contextuais (9B) no pré-teste para inexistentes (9C) no pós-teste.

Aluno A4, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C), a paragrafação e a progressão textual (cat.3C) e o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C).

Manteve a mesma pontuação em relação à quantidade do argumento (dois ou mais) da tese (cat.5A); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6B), os quais se mantiveram apresentados; às evidências contextuais para esses argumentos (cat. 9B) e à pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação à conclusão (cat. 10), que passou de inexistente (10C) no pré-teste para inadequada (10B) no pós-teste; ao estilo de linguagem (cat.11) que, no pré-teste, não apresentou elemento *realis* (11C) e, no pós-teste, apresentou esse elemento com baixa qualidade (11B) e aos operadores argumentativos (cat.12) ao passar de baixa qualidade (12B) para boa qualidade (12A) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação: à quantidade de argumentos da antítese (cat.7) que, no pré-teste, realizou um argumento (7B) para argumento inexistente (7C) no pós-teste; à qualidade dos argumentos da antítese (cat.8) ao passar de argumentos apresentados (8B) para argumentos inexistentes (8C).

O aluno A5, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C), a paragrafação e a progressão textual (cat.3C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), os argumentos para a tese (cat.5C), a qualidade dos argumentos (cat.6C), evidência para os argumentos (cat.9C), conclusão (cat. 10C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação à qualidade dos argumentos da antítese (cat.8B), mantendo-os apenas apresentados e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação à quantidade de argumentos da antítese (cat.7, que realizou um argumento (7B) no pré-teste e dois ou mais argumentos (7A) no pós-teste e aos operadores argumentativos (cat.12) ao passar de inexistentes (12C) para baixa qualidade (12B) no pós-teste.

O aluno A6, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C), a paragrafação e a progressão textual (cat.3C) e o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório.

rio (cat.4C), evidência para os argumentos (cat.9C), conclusão (cat. 10C) e elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso de baixa qualidade dos operadores argumentativos (cat.12B) e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de inexistente (5C) no pré-teste para dois ou mais argumentos (5A) no pós-teste; à qualidade dos argumentos da tese (cat.6) que passou de inexistente (6C) para argumentos apresentados (6B) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação à quantidade de argumentos da antítese (cat.7) que, no pré-teste, realizou um argumento (7B) e, no pós-teste, passou para argumento inexistente (7C) e à qualidade dos argumentos da antítese (cat.8) ao passar de (8A), argumentos explicados para inexistentes (8C).

O aluno A8, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C), e o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), quantidade de argumentos da antítese (cat.7C) e qualidade dos argumentos da antítese (cat.8C).

Manteve a mesma pontuação em relação à quantidade de argumentos (dois ou mais) da tese (cat.5A); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6B), que se mantiveram apenas apresentados; à conclusão (cat. 10B) que se manteve de forma inadequada; ao uso de operadores argumentativos com baixa qualidade (cat.12B) e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Reduziu a pontuação em relação à paragrafação e a progressão textual (cat.3), que se apresentou inadequada (3B) no pré-teste e inexistente no pós-teste (3C); à evidência para os argumentos (cat.9), que passou de contextual no pré-teste para inexistente no pós-teste e ao estilo de linguagem (cat.11), haja vista que apareceram elementos *realis* de baixa qualidade no pré-teste (11B) e não aparecem no pós-teste.

O aluno A9, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C) e o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C).

Manteve a mesma pontuação em relação à categoria paragrafação e a progressão textual (cat.3B), que se apresentou inadequada tanto no pré-teste quanto no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9B), que se manteve no nível contextual; à conclusão (cat. 10B), que se manteve de forma inadequada; aos elementos *realis* (cat.11B), que se mantiveram

de baixa qualidade; ao uso dos operadores argumentativos de baixa qualidade (cat.12B) e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação à qualidade dos argumentos da tese (cat.6), cujos argumentos passaram de apresentados (6B) para explicados (6A); à quantidade de argumentos da antítese (cat.7), que passou de inexistente (7C) no pré-teste para dois ou mais argumentos (7A) no pós-teste e à qualidade dos argumentos da antítese (cat.8), que passou de inexistente para apresentados (8B) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste.

O aluno A10, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o título (cat.2C) e o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C) e os elementos reais (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação à qualidade dos argumentos da tese (cat.6), cujos argumentos passaram de apresentados (6B) para explicados (6A).

Reduziu a pontuação em relação: à categoria paragrafação e a progressão textual (cat.3), que se apresentou inadequada (3B) no pré-teste e inexistente no pós-teste; à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste; à quantidade de argumentos da antítese (cat.7), que passou de dois ou mais (7A) no pré-teste para inexistente (7C) no pós-teste; à qualidade dos argumentos da antítese (cat.8), que passou de argumentos apresentados (8B) para argumentos inexistentes (8C) no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9), que passou do nível contextual para inexistentes (9C); à conclusão (cat.10), que passou de apresentada de forma inadequada (10B) no pré-teste à inexistente (10C) no pós-teste e ao uso dos operadores argumentativos (cat.12), que passou de baixa qualidade (12B) no pré-teste para inexistente (12C) no pós-teste.

6.2 DADOS COMPARATIVOS DO PRÉ-TESTE E DO PÓS-TESTE DA TURMA DE EXPERIMENTO (T503)

Passamos aos dados comparativos relativos à turma de Experimento (T503). Os alunos (A2 e A3) não realizam o pós-teste, portanto o pareamento da atividade ocorreu em relação a nove sujeitos.

A tabela, abaixo, apresenta os dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma de Experimento (T503) em relação à realização de cada alternativa.

Tabela 46 - Dados comparativos do pré-teste e do pós-teste: População de Experimento (T503) Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: alternativas por turma

Alternativas	Pré-teste Turma de Experimento (T503)		Pós-teste Turma de Expe- rimento (T503)		Diferença em percentual entre os dois mo- mentos	
Alternativa A	22	14%	25	21%	+7%	Pós-teste
Alternativa B	23	16%	29	25%	+9%	Pós-teste
Alternativa C	100	70%	63	54%	-16%	Pós-teste
	11 alunos -143 alternativas		9 alunos – 117 alternativas			

Os dados acima indicam que, no comparativo pré-teste com o pós-teste na turma de Experimento (T 503), ocorreu um aumento da realização da alternativa (A) em sete(7%); um aumento da realização da alternativa (B) em nove (9%) e uma redução da alternativa (C) em dezesseis (16%). Isso significa dizer que, no pós-teste, os alunos produziram maior quantidade de alternativas (A), a realização mais adequada; produziram uma quantidade maior de alternativas (B), realizações consideradas positivas e reduziram a quantidade de alternativas (C), realizações consideradas negativas.

Em relação à alternativa (A), um aluno (A7) reduziu de duas para uma realização. Dois alunos (A9 e A11) mantiveram duas realizações. Seis alunos ampliaram a quantidade de realizações: A1 e A6 passaram de duas para quatro; A4 passou de três para quatro; A5 e A10 passaram de duas para três e A8 passou de uma para duas realizações. Em relação à alternativa (B), um aluno (A9) reduziu de quatro para duas realizações; dois alunos (A4 e A7) mantiveram três realizações; Seis

alunos ampliaram a quantidade de realizações: A1 passou de uma para duas; A5 passou de duas para três realizações; A6 passou de uma para três; A8 passou de zero para três; A10 passou de três para quatro e A11 passou de três para seis realizações.

A tabela, abaixo, apresenta os dados estatísticos comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma de Experimento (T503). Lembramos que para efeito de análise estatística pontuamos valores dois (2) para a alternativa (A); um (1) para a alternativa (B) e zero (0) para a alternativa (C).

Tabela 47- População Controle (T503)- dados comparativos entre o pré- teste *versus* pós-teste - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo: por turma

Categorias	Pré-teste T503		Pós-teste T503		Nível relevância
	Méd.Des. Padrão	Mediana (min-max.)	Méd.Des. padrão	Mediana (min-max.)	
Categoria 1	0,0(0,0)	0,0 (0-0)	0,0(0,0)	0,0 (0-0)	0,0
Categoria 2	0,0(0,0)	0,0(0-0)	1,0(0,3)	1 (1-2)	0,004
Categoria 3	0,3(0,5)	0,0(0-1)	0,2(0,4)	0,0(0-1)	1,000
Categoria 4	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0(0,0)	0,0(0-0)	0,0
Categoria 5	1,4(0,8)	2(0-2)	1,3(0,5)	1(1-2)	0,563
Categoria 6	0,9(0,5)	1(0-2)	1,8(0,4)	2(1-2)	0,008
Categoria 7	0,2(0,6)	0(0-2)	0,0(0,0)	0(0-0)	0,317
Categoria 8	0,2(0,6)	0(0-2)	0,0(0,0)	0(0-0)	0,317
Categoria 9	0,2(0,4)	0(0-1)	1,3(0,9)	2(0-2)	0,016
Categoria 10	0,2(0,4)	0(0-1)	0,2(0,4)	0(0-1)	1,000
Categoria 11	0,0(0,0)	0(0-0)	0,1(0,3)	0(0-1)	0,317
Categoria 12	0,4(0,5)	0(0-1)	0,7(0,5)	1(0-1)	0,654
Categoria 13	2 (0,0)	2(2-2)	2 (0,0)	2(0-2)	0,0

Legenda: Cat. (1) – Esquema do texto; Cat. (2) – Título do texto; Cat. (3) - Paragrafação e progressão textual; Cat. (4) – Apresentação do tema/da tese e da antítese na introdução; Cat.(5) – Quantidade de argumentos da tese; Cat. (6) – Qualidade de argumentos da tese; Cat. (7) – Quantidade de argumentos da antítese; Cat. (8) – Qualidade de argumentos da antítese; Cat. (9) – Evidências; Cat. (10) – Conclusão; Cat. (11) –Estilo de linguagem; Cat. (12) - Operadores argumentativos; Cat. (13) – Pessoa do discurso.

Na tabela (47), são apresentadas as médias da pontuação da realização das categorias do texto argumentativo da turma de Experimento no pré-teste e no pós-teste. Observou-se que, na segunda testagem, três categorias apresentaram média estatisticamente superior. Essas categorias são: cat. (2), título do texto (1,0 *versus* 0,0 $p=0,004$); cat. (6), qualidade do argumento da tese (1,8 *versus* 0,9 $p=0,008$) e cat. (9), evidências dos argumentos (1,3 *versus* 0,2 $p=0,016$).

A tabela, abaixo, apresenta os dados comparativos do pré-teste e do pós-teste da turma de Experimento (T503) em relação ao total de pontuação alcançada. Lembramos que para efeito de análise estatística pontuamos valores dois (2) para a alternativa (A); um (1) para a alternativa (B) e zero (0) para a alternativa (C).

Tabela 48- Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População de Experimento (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por Aluno

T	A1	A2	A3	A4	A5	A6	A7	A8	A9	A10	A11	T
503 Pré	5	NF	NF	9	6	5	7	2	8	7	7	56
503 Pós	10	NF	NF	11	9	11	5	7	6	10	10	79

Total de pontuação máxima possível por aluno: 26 pontos

A tabela (48) indica que, no pós-teste, no pareamento entre os nove alunos que realizam os dois testes, a turma de Experimento ampliou vinte e três pontos em relação ao pré-teste. Os alunos que reduziram a pontuação foram A7 e A9 e os alunos A1, A4, A5, A6, A8, A10 e A11 ampliaram a pontuação.

Para um maior entendimento dessa realidade, vamos observar quais foram as categorias que mais se deslocaram do pré-teste para o pós-teste na produção textual de cada aluno.

O aluno A1, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), a paragrafação e a progressão textual (cat.3C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), qualidade dos argumentos da antítese (cat.8C), conclusão (cat. 10C) e elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma adequada (2A); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6), cujos argumentos passaram de apresentados (6B) para explicados (6A) no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9), a qual não foi realizada (9C) no pré-teste e ocorreu por meio de dados científicos (9A) no pós-teste e ao uso dos operadores argumentativos (cat.12), que, no pré-teste, foi inexistente (12C), enquanto, no pós-teste, foi baixa qualidade (cat.12B).

Reduziu a pontuação em relação à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste.

O aluno A4, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a conclusão (cat. 10C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à paragrafação e a progressão textual (cat.3), já que esse elemento não foi realizado (3C) no pré-teste e realizado de forma inadequada (3B) no pós-teste; à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de um argumento (5B) no pré-teste para dois ou mais argumentos (5A) no pós-teste; à qualidade dos argumentos da tese (cat.6), cujos argumentos passaram de apresentados (6B) para explicados (6A) no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9), a qual foi realizada de forma contextual (9B) no pré-teste e, no pós-teste, ocorreu por meio de dados científicos (9A); e, por fim, ao uso dos operadores argumentativos (cat.12), que, no pré-teste, não teve realização (12C) enquanto, no pós-teste, teve baixa qualidade (cat.12B).

Reduziu a pontuação em relação à quantidade de argumentos da antítese (cat.7), que passou de dois ou mais argumentos (8A) no pré-teste para zero realização (8C) no pós-teste e à qualidade dos argumentos da antítese (cat. 8), cujos argumentos passaram de apresentados (8B) para inexistentes (8C).

O aluno A5, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), à paragrafação e a progressão textual (cat.3C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), a qualidade dos argumentos da antítese (8C), a conclusão (cat.10C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso da baixa qualidade dos operadores argumentativos (cat.12B) e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6), cujos argumentos passaram de apresentados (6B) para explicados (6A) no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9), a qual foi inexistente (9C) no pré-teste e ocorreu por meio de dados científicos (9A) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste.

O aluno A6, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), a qualidade dos argumentos da antítese (8C), a conclusão (cat.10C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação à qualidade dos argumentos da tese (cat.6A), cujos argumentos foram explicados tanto no pré-teste quanto no pós-teste e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à paragrafação e a progressão textual (cat.3), já que esse elemento não foi realizado (3C) no pré-teste e realizado de forma inadequada (3B) no pós-teste; à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de um argumento (5B) no pré-teste para dois ou mais argumentos (5A) no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9), a qual foi inexistente (9C) no pré-teste e ocorreu por meio de dados científicos (9A) no pós-teste e ao uso dos operadores argumentativos (cat.12), elemento esse que passou de inexistente (12C) no pré-teste para baixa qualidade (12B) no pós-teste.

O aluno A7, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), à quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), à qualidade dos argumentos da antítese (8C), à evidência para os argumentos (cat.9C), a conclusão (cat.10C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação à qualidade dos argumentos da tese (cat.6B), cujos argumentos foram apenas apresentados tanto no pré-teste quanto no pós-teste e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que não realizou esse elemento (2C) no pré-teste e o realizou de forma inadequada (2B) no pós-teste.

Reduziu a pontuação em relação à paragrafação e a progressão textual (cat.3), já que esse elemento foi realizado de forma inadequada (3B) no pré-teste e não foi realizado (3C) no pós-teste; à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste e ao uso dos operadores argumentativos (cat.12), elemento esse que passou de baixa qualidade (12B) no pré-teste para inexistente (12C) no pós-teste.

O aluno A8, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), a paragrafação e a progressão textual (cat.3C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C); a qualidade dos argumentos da antítese (8C); a conclusão (cat.10C), os elementos *realis* (cat.11C) e o uso dos operadores argumentativos (cat.12C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de zero argumento (5C) no pré-teste para dois ou mais argumentos (5A) no pós-teste; à qualidade dos argumentos da tese (cat.6) ao passar de inexistentes (6C) para apresentados (6B) no pós-teste e à evidência para os argumentos (cat.9) que passou de inexistente (9C) no pré-teste para contextual (9B) no pós-teste.

O aluno A9, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), a qualidade dos argumentos da antítese (8C), a evidência para os argumentos (cat.9C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6) ao passar de apresentados (6B) para explicados (6A) no pós-teste.

Reduziu a quantidade de pontuação em relação à paragrafação e à progressão textual (cat.3), já que esse elemento foi realizado de forma inadequada (3B) no pré-teste e não foi realizado (3C) no pós-teste; à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste e à conclusão (cat.10), que foi apresentada de forma inadequada (10B) no pré-teste e não foi realizada (10C) no pós-teste.

O aluno A10, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), a paragrafação e à progressão textual (cat.3C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), a qualidade dos argumentos da antítese (8C) e os elementos *realis* (cat.11C).

Manteve a mesma pontuação em relação à apresentação da conclusão de forma inadequada (10B); ao uso dos operadores argumentativos de baixa qualidade (12B) e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6) ao passar de apresentados (6B) para explicados (6A) no pós-teste; à evidência para os argumentos (cat.9), que passou de inexistente (9C) no pré-teste para dados científicos (9A) no pós-teste.

Reduziu a quantidade de pontuação em relação à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste.

O aluno A11, tanto no pré-teste quanto no pós-teste, não apresentou o esquema do texto (cat.1C), a paragrafação e à progressão textual (cat.3C), o tema, a tese e a antítese no parágrafo introdutório (cat.4C), a quantidade de argumentos da antítese (cat.7C), a qualidade dos argumentos da antítese (8C).

Manteve a mesma pontuação em relação à apresentação da evidência para os argumentos, a qual se manteve no nível contextual (9B); ao uso dos operadores argumentativos de baixa qualidade (12B) e ao uso da pessoa (eu) do discurso (13A).

Ampliou a pontuação em relação: ao uso do título (cat.2), sendo que no pré-teste não realizou esse elemento (2C) e, no pós-teste, realizou-o de forma inadequada (2B); à qualidade dos argumentos da tese (cat.6) ao passar de apresentados (6B) para explicados (6A) no pós-teste; à conclusão (cat.10), que não foi apresentada (10C) no pré-teste e foi apresentada de forma inadequada (10B) no pós-teste e ao estilo de linguagem (cat.11), já, no pré-teste, não teve realização de elementos *realis* (11C) e, no pós-teste, esse elemento ocorreu com baixa qualidade (11B).

Reduziu a quantidade de pontuação em relação à quantidade de argumentos da tese (cat.5) ao passar de dois ou mais argumentos (5A) no pré-teste para um argumento (5B) no pós-teste.

Apresentamos, acima, os dados comparativos de cada turma nos dois momentos da pesquisa. Passamos a apresentar os dados comparativos entre as duas turmas nos dois momentos de testagem, para, posteriormente, tratar dos resultados da turma de Experimento em decorrência do processo de intervenção.

O gráfico (ilustração 17), abaixo, destaca o deslocamento em relação às categorias do texto argumentativo nas duas turmas nos dois momentos de testagem.

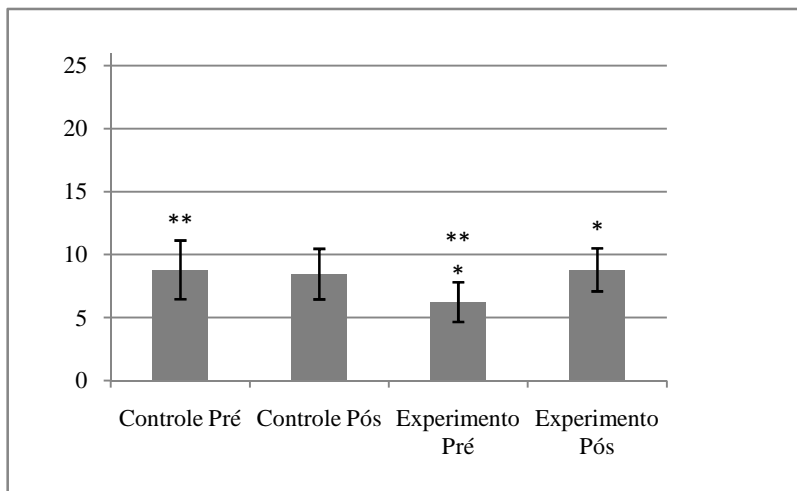


Ilustração 17 - Gráfico das médias das categorias do texto argumentativo nos períodos pré e pós-teste.

* $p=0,029$ teste t de Student pareado

** $p=0,009$ teste t de Student não-pareado

Na ilustração (17), são apresentadas as medias da pontuação das turmas Controle e de Experimento antes e após a intervenção. Observou-se que, no pré-teste, a turma Controle apresentou valores estatisticamente superiores à turma de Experimento (8,78 *versus* 6,22 $p=0,009$). Após a intervenção, as pontuações médias das duas turmas não diferiram estatisticamente (8,44 *versus* 8,78 $p=0,776$). Na comparação entre cada turma, antes e após a intervenção, as pontuações médias da turma Controle não diferiram (8,78 *versus* 8,44= $0,776$). Por outro lado, as pontuações médias da turma de Experimento apresentaram diferenças substanciais (6,22 *versus* 8,78 $p=0,029$).

A pontuação pareada por categoria relativa à realização dos nove alunos da turma Controle está descrita na tabela (49) e da turma de Experimento está descrita na tabela (50), abaixo.

Tabela 49 - Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População Controle (T501) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por categoria

Cat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	T
501 Pré	0	0	4	0	11	8	8	9	6	5	2	8	18	79
501 Pós	0	1	3	0	11	12	7	5	4	4	2	9	18	76

Total de alunos pareados = 9 alunos

Tabela 50 - Dados comparativos (pareados por pontuação) do pré-teste e do pós-teste: População de Experimento (T503) - Variável dependente – Categorias do texto argumentativo por categoria

Cat.	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	T
503 Pré	0	0	2	0	14	9	2	2	2	2	0	5	18	56
503 Pós	0	10	2	0	12	16	0	0	12	2	1	6	18	79

Total de alunos pareados = 9 alunos

Ao compararmos os dados das duas tabelas acima, observamos que na turma Controle as realizações das categorias nos dois momentos de testagens se mantiveram mais estáveis que na turma de Experimento. As categorias com maior mudança nas realizações daquela turma foram a cat. (6), quantidade de argumento da tese, com um aumento de quatro pontos e a cat. (8), qualidade dos argumentos da antítese com uma redução de quatro pontos na turma. Já na turma de Experimento, as categorias com maior mudança nas realizações foram a cat. (2) título do texto, com um aumento de dez pontos; a cat. (6), quantidade de argumentos da tese, com um aumento de sete pontos; a cat. (9), evidências para os argumentos, com um aumento de dez pontos. Os dados indicam que tanto na turma Controle quanto na turma de Experimento houve uma redução na realização da cat. (7), quantidade de argumentos da antítese e da cat. (8), qualidade dos argumentos da antítese.

Na turma de Experimento ocorreu uma redução de dois pontos na realização da quantidade de argumentos da tese em relação ao pré-teste, porém esses argumentos foram mais bem desenvolvidos, já que aumentou a pontuação da cat. (6), qualidade dos argumentos da tese, pelo fato de os argumentos apresentarem a explicação, além disso, as evidências, cat. (9) desses argumentos passaram do nível do contexto para o nível de dados científicos. Nas duas turmas, não ocorreu a qualificação na realização da cat. (1), esquema do texto e da cat. (4), elementos do parágrafo introdutório do texto argumentativo, já que em ambas as turmas a realização foi de zero ponto.

Em relação às categorias paragrafação e progressão textual, cat.(3), conclusão do texto, cat.(10), estilo de linguagem, cat. (11) e operadores argumentativos, cat. (12), as duas turmas se mantiveram nos dois momentos de testagem praticamente no mesmo nível de realização. Porém, a turma Controle apresenta uma pontuação maior desses elementos tanto no pré-teste quanto no pós-teste. Isso significa dizer que os alunos da turma Controle dominam melhor esse aspecto do texto e que, mesmo com a intervenção, não houve qualificação na produção desses elementos na turma de Experimento.

Em relação à cat. (13), pessoa do discurso, todos os alunos da turma Controle realizaram a alternativa (A), tal qual ocorreu no pré-teste. Na turma de Experimento, como comentamos acima, mantemos a alternativa (A) para análise, porém observamos que oito dos nove alunos não usaram a marca de pessoa em seus textos.

Apresentamos, acima, os dados estatísticos comparativos do pós-teste nas duas turmas em estudo. Observamos que embora, no pré-

teste, a turma Controle tenha apresentado uma pontuação maior em relação aos elementos investigados, no pós-teste, a turma de Experimento teve uma pontuação maior. Destacamos também quais foram as categorias que se deslocaram no pré-teste para o pós-teste em relação a cada aluno das duas turmas e fizemos uma apresentação de quais categorias mais pontuaram no pós-teste.

Passamos à análise dos resultados encontrados nos textos dos alunos que passaram pela intervenção relacionando-os às teorias apresentadas no referencial teórico.

6.3 ANÁLISE DOS RESULTADOS À LUZ DAS TEORIAS APRESENTADAS

Vamos retomar, aqui, os dados resultantes do processo de intervenção e analisá-los com base nas teorias apresentadas no referencial teórico, com o propósito de depreendermos se a nossa hipótese para a pesquisa pode ser confirmada. Ressaltamos, aqui, que nosso objeto de estudo é o gênero textual Ensaio curto argumentativo, em que focalizamos os aspectos textuais que o caracterizam. Assim, o problema que está sendo investigado é a competência produtiva escrita dos alunos da 5ª. Série do ensino fundamental de uma escola pública estadual. A hipótese proposta para esta investigação é que a competência argumentativa se amplia na medida em que se intervém com atividades para desenvolver o conhecimento sobre os processos envolvidos no seu desempenho.

Antes de iniciarmos a análise das categorias do texto argumentativo realizadas pela turma de Experimento após o processo de intervenção, desejamos ressaltar que, em termos de quantidade e qualidade da escrita, houve também uma melhora na turma, embora esse grupo de categorias não tenha sido objeto específico de ensino.

A tabela (51), abaixo, apresenta a quantidade de inadequações em relação ao número de palavras encontradas nos textos dos alunos da turma Controle nos dois momentos de testagem.

Tabela 51– Pré e Pós-tese - Variável dependente – População controle (501) e as categorias da norma escrita por aluno

Pré-tese				Pós-tese		
Alunos	Total de inadequações	Total de palavras	%	Total de inadequações	Total de palavras	%
A1	31	138	22%	29	109	27%
A2	12	42	28%	17	69	25%
A3	45	188	24%	39	144	27%
A4	38	153	25%	31	117	26%
A5	14	51	27%	27	91	30%
A6	30	79	38%	31	71	44%
A7	20	88	23%	NF	NF	NF
A8	78	153	51%	54	169	32%
A9	37	69	24%	46	155	30%
A10	38	106	36%	12	41	30%
A11	30	96	31%	NF	NF	NF%
Total	365	1.163	31,5%	286	966	29,5%

Os dados extraídos dos textos do pré-tese indicam que na turma Controle, dos onze textos produzidos, ocorreram trezentos e sessenta e cinco (365) inadequações para um total de mil cento e sessenta e três (1.163-31,5%) palavras. No pós-tese, dos nove textos produzidos, ocorreram duzentas e oitenta e seis (286) inadequações para um total de novecentos e sessenta e seis palavras (966-29,5%). Os dados acima indicam que a turma Controle, nos textos do pós-tese, reduziu a quantidade de inadequações em um percentual de 2% em relação à quantidade de palavras nos textos produzidos no pré-tese.

A tabela, abaixo, apresenta a quantidade de inadequações em relação ao número de palavras encontradas nos textos dos alunos da turma de Experimento nos dois momentos de testagem.

Tabela 52 – Pré e Pós-tese - Variável dependente (2) – População de Experimento T (503) e as categorias da norma escrita por aluno

Pré-teste				Pós-teste		
Alunos	Total de inadequações	Total de palavras	%	Total de inadequações	Total de palavras	%
A1	8	23	35%	19	65	30%
A2	19	40	47,5%	NF	NF	NF%
A3	10	63	16%	NF	NF	NF%
A4	71	88	81%	26	107	24%
A5	7	46	15,5%	8	34	23%
A6	3	30	10%	23	116	20%
A7	34	100	34%	36	180	20%
A8	22	26	84%	56	90	62%
A9	53	72	73%	29	43	67%
A10	13	57	25%	22	120	18%
A11	29	89	26%	41	114	36%
Total	269	634	42%	260	869	30%

Na turma de Experimento, dos onze textos produzidos no pré-teste, ocorreram duzentos e sessenta e novas (269) inadequações para um total de seiscentos e trinta e quatro (634-42%) palavras. No pós-teste, ocorreram duzentas e sessenta inadequações (260) para um total de oitocentos e sessenta e nove (869-30%) palavras. Os dados acima indicam que a turma de Experimento, nos textos do pós-teste, reduziu a quantidade de inadequações em um percentual de 12% em relação à quantidade de palavras nos textos produzidos no pré-teste.

Podemos observar que na turma de Experimento, o aluno A1 reduziu a quantidade de inadequações em relação à quantidade de palavras em 5%, o aluno A4 reduziu em 57%, o aluno A7 reduziu em 14%, o aluno A8 reduziu em 22%, o aluno A9 reduziu em 6%, o aluno A10 reduziu em 7%. Já o aluno A5 aumentou em 7,5%, o aluno A6 aumentou em 10% e o aluno A11 aumentou em 10%.

Embora três alunos tenham ampliado a quantidade de inadequações do pré-teste para o pós-teste, os dados apontam para o progresso em relação à turma. Mesmo que não tenhamos trabalhado com as categorias relativas à norma escrita, o fato de os alunos terem lido diversos textos sobre o tema, eles selecionaram muitas palavras dos textos-fonte para a produção textual. Como a maior parte dos alunos au-

mentou a quantidade de palavras tomando por base o conteúdo lido, houve assim a redução de inadequações.

Ao compararmos a realização das categorias relativas à norma escrita com as categorias do texto argumentativo, observamos que A1, no pré-teste, teve uma realização de 35% de inadequações da norma escrita e cinco pontos em relação às categorias do texto argumentativo. No pós-teste, reduziu para 30% as inadequações da norma escrita e ampliou para dez pontos as categorias do texto argumentativo.

O aluno A4, com o segundo maior índice de inadequações das categorias da norma escrita (81%) no pré-teste, teve a maior pontuação em relação às categorias do texto argumentativo (nove pontos). No pós-teste, reduziu as inadequações da norma escrita para 24% e ampliou as categorias do texto argumentativo em dois pontos.

O aluno A5, no pré-teste, teve uma realização de 15,5% de inadequações da norma escrita e seis pontos em relação às categorias do texto argumentativo. No, pós-teste, ampliou para 23% as inadequações da norma escrita e ampliou para cinco pontos as categorias do texto argumentativo.

O aluno A6, no pré-teste, teve uma realização de 10% de inadequações da norma escrita e cinco pontos em relação ao texto argumentativo. No pós-teste, ampliou para 20% as inadequações da norma escrita e ampliou para onze pontos as categorias do texto argumentativo.

O aluno A7, no pré-teste, teve uma realização de 34% de inadequações da norma escrita e sete pontos em relação às categorias do texto argumentativo. No pós-teste, reduziu para 20% as inadequações da norma escrita e reduziu para cinco pontos as categorias do texto argumentativo.

O aluno A8, no pré-teste, teve o maior índice de inadequações da norma escrita (84%) realizou a menor pontuação (dois pontos) nas categorias do texto argumentativo. Já no pós-teste, reduziu as inadequações da norma escrita para 62% e ampliou a realização das categorias do texto argumentativo para sete pontos.

O aluno A9, no pré-teste, teve uma realização de 73% de inadequações da norma escrita e oito pontos em relação às categorias do texto argumentativo. No pós-teste, reduziu para 67% as inadequações da norma escrita e reduziu para seis pontos as categorias do texto argumentativo.

O aluno A10, no pré-teste, teve uma realização de 25% de inadequações da norma escrita e sete pontos em relação às categorias do texto argumentativo. No pós-teste, reduziu para 18% as inadequações da norma escrita e ampliou para dez pontos as categorias do texto argumentativo.

O aluno A11, no pré-teste, teve uma realização de 26% de inadequações da norma escrita e sete pontos em relação às categorias do texto argu-

mentativo. No pós-teste, ampliou para 36% as inadequações da norma escrita e ampliou para dez pontos as categorias do texto argumentativo.

Os dados indicam que três (A5, A6 e A11) alunos ampliaram a quantidade de inadequações da norma escrita e dois (A7 e A9) alunos reduziram a pontuação em relação às categorias do texto argumentativo. O que parece indicar, em um primeiro momento, não haver relação generalizada entre a baixa competência produtiva em relação às categorias da norma escrita com a competência produtiva das categorias do texto argumentativo. Isso ocorre pelo fato de o aluno ainda não ter desenvolvido o esquema cognitivo adequado ao texto em estudo, devido ao pouco contato - leitura e escrita - com este tipo de texto ou textos que apresentem esquemas semelhantes.

Para a análise das realizações das categorias elencadas, vamos organizá-las em três grupos:

- a) grupo (1) Elementos gerais da textualização: Cat. (1), esquema do texto, Cat. (2), título do texto, Cat. (3), paragrafação e progressão textual; Cat. (4), apresentação do tema, da tese e da antítese na introdução e Cat. (10), conclusão do texto;
- b) grupo (2) Elementos estruturantes da argumentação: Cat. (5), quantidade de argumento da tese, Cat. (6), qualidade dos argumentos da tese, Cat. (7), quantidade de argumentos da antítese, Cat. (8), qualidade dos argumentos da antítese e Cat. (9), evidências para os argumentos;
- c) grupo (3) Elementos linguísticos da argumentação: Cat. (11), estilo de linguagem, Cat. (12), operadores argumentativos e Cat. (13), pessoa do discurso.

Podemos afirmar, ao tomarmos por base o referencial teórico assumido nesta pesquisa, que todos os elementos que constituem o texto mantêm uma relação entre si. É essa inter-relação e interdependência de todos os elementos que promovem a coerência textual. Nesse sentido, podemos dizer que os elementos do primeiro grupo estão mais relacionados à estrutura do texto e, ao mesmo tempo, indicam o caminho de como se processará a referenciação e a progressão do tema e do texto até o seu final.

Assim, o esquema do texto, cat. (1), entendido como um elemento pré-textual assume papel relevante na produção textual. Isso

porque a função desse elemento é apresentar os elementos pré-textuais, textuais e pós-textuais do gênero textual em produção. É peça importante para desenvolver nos alunos a consciência metatextual, pois, além de apresentar os elementos da superfície do texto, ou seja, da sua estrutura, pode inserir dentro de cada um dos elementos os subelementos que compõem a especificidade do gênero, como propõe Gombert (1992, 1993, 2003), ao tratar dos aspectos da metatextualização. Nesta pesquisa não elencamos para análise os elementos pós-textuais, embora tenhamos trabalhado com os alunos no processo de intervenção. É relevante observarmos que tanto essa categoria quanto a Cat. (4), apresentação do tema, da tese e da antítese na introdução não obtiveram pontuação nas duas testagens. O *Ensaio argumentativo* tem por função social promover o debate e o raciocínio dialético no indivíduo em relação a um determinado tema. (ADAM, 2008). Assim, a introdução do texto deve conter o tema, a tese e a antítese e os argumentos relativos a cada ponto de vista de forma sintetizada. Não selecionamos para análise, nesta pesquisa, os argumentos na introdução por considerarmos o nível de escolarização, embora tenhamos trabalhado com esse elemento quando expomos o esquema de cada texto lido.

Relacionada de forma direta à cat. (4) está a Cat. (3), paragrafação e progressão textual, haja vista que esse elemento é o desdobramento e a ampliação daquele. Através dos diferentes parágrafos, dá-se o desenvolvimento do tema apresentado na introdução, ocorrendo, dessa forma, a progressão do tema e do texto, um dos elementos relevantes para a coesão textual. (KOCH, 2004, 2005, 2009; MARCUSCHI, 2008). O parágrafo tem por função apresentar um novo tópico em relação ao tema ou acrescentar um novo aspecto ao tópico em desenvolvimento.

No que diz respeito ao gênero textual Ensaio argumentativo curto, a organização dos parágrafos é fundamental para que cada informação produza o efeito desejado na composição do texto. Essa categoria foi realizada de forma inadequada pelo aluno A7 e A9 no pré-teste. Já no pós-teste essa mesma realização ocorreu com os alunos A4 e A6. Isso significa dizer que o aluno produziu parágrafos em seu texto, mas não utilizou esse elemento com o propósito de promover a progressão do tema no decorrer do texto. Em outras palavras, os alunos que realizaram este elemento em uma testagem não o realizaram na outra testagem. Esse fato parece indicar que os alunos ainda não desenvolveram a consciência da finalidade desse elemento dentro do texto, mesmo com as atividades desenvolvidas na intervenção.

Podemos dizer que dentro da paragrafação e da progressão textual está a cat. (10), conclusão do texto. Esse elemento tem por finalidade

ratificar as informações estruturantes do texto com o propósito de dar-lhes um direcionamento em relação ao tema em discussão. Neste gênero textual, a conclusão deve retomar o tema, a tese e a antítese apresentados na introdução do texto e, com base no conteúdo desenvolvido através dos dois grupos de argumentos, convencer o interlocutor sobre o ponto de vista assumido. Dessa forma, a conclusão retoma os aspectos relevantes que promoveram a progressão do tema no decorrer do processo de textualização com o propósito de firmar a macroestrutura específica do texto, ao relacionar novamente os aspectos semânticos apresentados em cada parte do texto. Em relação a essa categoria, na primeira testagem, os alunos A9 e A10 apresentaram de forma inadequada esses elementos, já na segunda testagem, os alunos A10 e A11 apresentaram também de forma inadequada esse elemento. Nesse caso, somente o aluno A10 parece já ter noção da função da conclusão, mas não a qualificou no decorrer do processo de intervenção. As expressões linguísticas com foco conclusivo encontradas em alguns textos dos alunos parecem indicar que eles já despertam a consciência para existência desse elemento textual, mas ainda não desenvolveram a aprendizagem suficiente para lidar de forma mais clara com os seus aspectos.

A última categoria deste grupo, título do texto, cat. (3), é também um elemento pré-textual. É um dos aspectos da macroestrutura com a função de um marcador formal do tema que orienta a interpretação das informações do texto, contribuindo em grande escala para a compreensão textual. Por essa razão, o título deve expressar de forma sintética o conteúdo desenvolvido no decorrer da textualização. Essa categoria não foi realizada por nenhum aluno na primeira testagem, já na segunda testagem todos os alunos a realizaram. Ressalta-se que apenas A1 produziu o título mais próximo ao esperado; os demais alunos usaram por título a sentença relacionada ao tema presente no comando. De qualquer forma, consideramos um progresso na textualização, isso porque, conscientes desse elemento, torna-se mais fácil o ensino e a aprendizagem das suas especificidades.

Em síntese, das categorias que formam este primeiro grupo, o título do texto, cat. 2, caracterizada como um elemento pré-textual foi a categoria que mais pontuou na segunda testagem. As demais categorias estão relacionadas aos elementos textuais, ou seja, internos ao texto. O conteúdo dos textos indica que todos os alunos se mantiveram dentro do tema proposto, porém não conseguiram sistematizar os elementos específicos deste tipo de texto. A dificuldade para lidar com os diferentes tipos de elementos no parágrafo de introdução e sua retomada nos diversos parágrafos do texto e da conclusão pode estar relacionada, espe-

cialmente, a dois fatores: primeiramente, os alunos escrevem como se estivessem conversando, ou seja, a escrita representa o fluxo de fala. Isso ocorre pelo fato de esses alunos ainda não terem desenvolvido uma consciência maior sobre os diferentes aspectos que diferenciam o sistema oral do sistema de escrita. Nessa situação, ocorre a transposição dos usos do sistema oral para o sistema escrito, conforme podemos observar na realização das categorias da norma escrita apresentados no capítulo IV. Os dados dos textos do pré-teste das duas turmas indicam que os alunos, em sua maioria, ainda apresentam muita dificuldade para usarem os elementos mais básicos da norma escrita, em especial, quando se trata dos aspectos da grafia, dos clíticos, da morfossintaxe e da pontuação, retratando, dessa forma, a representação do oral para a escrita.

O outro fenômeno pode estar relacionado ao fato de esses alunos terem tido em seu processo de ensino e aprendizado apenas textos narrativos como instrumento de leitura e de escrita. Os textos narrativos caracterizam-se pelo fluxo contínuo do tema, diferentemente de textos com foco na dissertação e na argumentação e outros como função mais analítica. A produção destes últimos textos exige do aluno a retomada de cada elemento apresentado da introdução para que seja retomado no processo de textualização. Nesse sentido, há sempre a necessidade de retornar aos parágrafos anteriores para organizar e promover a progressão do texto. Alguns textos produzidos pelos alunos corroboram com este argumento. O texto de A6 (T501- pré-teste), A6 (T501- pós-teste), A7 (T503- pós-teste) foram construídos na estrutura narrativa, com diálogo para apresentar o tema e os argumentos. Já o texto de A11 (T501 pré-teste) e o texto de A6 (T503-pré-teste) foram iniciados por um travessão, sinal textual, o qual marca o início de um diálogo, elemento prototípico das narrativas.

Assim, o fato de os estudantes não terem na memória de longo prazo outro esquema cognitivo formado relativo à estrutura de texto (GOMBERT, 1992; VAN DIJK, 1980) faz com que eles acionem o modelo existente para tratar do tema em questão, por isso ocorre a mixagem entre a estrutura textual mais consolidada e a estrutura em aprendizado. Esses fatores podem justificar a dificuldade de os estudantes desenvolverem o aprendizado das categorias acima apresentadas dentro do tempo trabalhado e das variáveis envolvidas no processo de intervenção.

As categorias que constituem o segundo grupo se caracterizam como elementos estruturantes da argumentação. O processo comunicativo argumentativo, aqui assumido, tem como foco o diálogo entre co-

municantes. Nesse sentido, a superestrutura argumentativa, como meio de convencimento, necessita de um discurso e de um contradiscurso efetivo ou virtual. Nessa construção, a argumentação se caracteriza pela necessidade da exposição da polêmica entre duas teses, as quais se encontram em oposição em um determinado momento e contexto social e pela refutação de uma das teses pela apresentação de argumentos convincentes. (BRETON, 2003; PERELMAN; OLBRECHTS-TYTECA, 2005; PLANTIN, 2008).

Assim, o argumento da tese, cat. (5), diz respeito ao discurso, e o argumento da antítese, cat. (7), diz respeito ao contradiscurso efetivo ou virtual. Isso porque este ato de convencimento, em geral se dá através de textos escritos, situação em que o *outro*, representante do contradiscurso não está presente. Por essa razão, não ocorre o diálogo propriamente dito, mas sim uma relação em que há a previsão de uma possível resposta do *outro* em relação ao que está sendo polemizado.

Nessa relação, a cat. (6), qualidade dos argumentos da tese, a cat. (8), qualidade dos argumentos da antítese significam a explicação do próprio argumento apresentado. A explicação tem por finalidade responder as perguntas *Por quê? Como? Onde? Quando?* etc., ampliando, assim, o conteúdo apresentado no argumento de forma a explicitá-lo. A cat. (9), evidências para os argumentos, constituem a comprovação do conteúdo explicado em relação ao argumento. As evidências podem ser contextuais, dependendo da situação comunicativa, do contexto e dos interlocutores envolvidos. O convencimento se torna mais efetivo quando essas evidências tomam por base estudos científicos. São esses elementos que promovem o convencimento do *outro* em relação aos diferentes pontos de vista que estão em jogo no processo dialético. Ressaltamos que a estrutura do argumento, como apresentada acima, no referencial teórico, ainda apresenta a ratificação e a conclusão. (ADAM, 2008). Assim, o argumento se estrutura pelo próprio argumento, a explicação do argumento, a evidência, a ratificação e a conclusão. No processo de ensino foi trabalhado com o elemento conclusão, mas não enfatizamos a ratificação. Na análise, tanto a ratificação quanto a conclusão não foram contados como categorias do argumento.

Em relação a esse grupo de categorias, a cat. (5), no pré-teste, os alunos A1, A5, A7, A9, A10 e A11 produziram dois ou mais argumentos para a tese; os alunos A4, A6 produziram um argumento e o aluno A8 não produziu argumento para a tese. Já no pós-teste, os alunos A4, A6 e A8 produziram dois ou mais argumentos; os alunos A1, A5, A7, A9, A10 e A11 produziram um argumento. Observamos, assim, que os alunos que haviam produzido maior quantidade de argumento no pré-

teste reduziram no pós-teste e que os alunos que haviam produzido menor quantidade na primeira testagem ampliaram a quantidade na segunda testagem. Por outro lado, observamos que a cat. (6), qualidade do argumento da tese, teve um deslocamento positivo bem acentuado na segunda testagem. No pré-teste, o aluno A8 não produziu essa categoria; os alunos A1, A4, A5, A7, A9, A10 e A11 produziram argumentos sem o elemento explicativo e o aluno A6 apresentou o argumento da tese com a explicação. No pós-teste, os alunos A7 e A8 apresentaram argumentos sem explicação, todos os demais alunos explicaram os argumentos apresentados. Assim, embora a quantidade de argumentos da tese apresentada na primeira testagem tenha diminuído na segunda testagem, os argumentos, com exceção de dois, foram apresentados com algum tipo de explicação. Os textos da segunda testagem indicam que muitos argumentos apresentados tomaram por base os conteúdos trabalhados em sala de aula, fato esse que auxiliou, de alguma forma, que a maior parte desses argumentos fossem explicados, como vemos no texto de A10 (T503):

O uso do fone de ouvido é um caso muito grave para a audição, por que o uso do fone pode causar um grande problema para o ouvido como perda 50% da audição ou mais se usar com muita intencidade no volume máximo.

Percebemos, no exemplo, acima, que o produtor explica o motivo pelo qual o usuário do fone de ouvido pode perder a audição. O exemplo também aponta o argumento mais utilizado no segundo teste [*O uso do fone de ouvido pode causar a perda de audição*], embora haja outros argumentos menos citados, como [*as brigas na escola*]. A seleção desse argumento pode ser justificada pelo fato de ele ter sido desenvolvido como exemplo na atividade escrita individual, além de ser o tema principal dos textos lidos. Vemos assim, que as atividades de leituras e de escrita auxiliaram para o desenvolvimento cognitivo sobre o tema da produção de forma a qualificar a textualização em relação a essa categoria.

Em relação à cat. (7), quantidade do argumento da antítese, vemos que na produção do pré-teste, somente o aluno A4 produziu dois argumentos, os demais alunos não produziram essa categoria. No pré-teste, nenhum aluno produziu essa categoria. Em relação à cat. (8), qualidade do argumento da antítese, o aluno A4 apresentou o seu argumen-

to explicado. Esses dados indicam que não houve a realização dessas duas categorias na segunda testagem. Embora os textos-fonte trabalhados no decorrer da intervenção, também traziam argumentos a favor do uso do fone de ouvido, parece-nos que prevaleceu na memória dos estudantes o conteúdo que enfatizava os argumentos contra o uso do fone de ouvido. Lembramos que esse conteúdo apareceu que em maior volume em relação a todos os textos trabalhados em aula. O conteúdo que sustentava os argumentos favoráveis ao uso do fone de ouvido não foi utilizado nas atividades de escrita no decorrer da intervenção nem no teste final.

Destacamos, aqui, que o grupo Controle manteve estável a realização da cat. (7) e reduziu consideravelmente a realização da cat. (8). Acreditamos que esse fato pode ter ocorrido, haja vista que no encaminhamento metodológico, no ato da aplicação do pré-teste nas duas turmas, tivemos de dar um comando oral, quando ressaltamos ao estudante que ele deveria construir um texto dizendo se ele era contra ou a favor o uso do fone de ouvido na escola. Esse comando induz o aluno a posicionar-se em relação ao tema. Já na aplicação do pós-teste nas duas turmas, não repetimos o comando oral, apenas apresentamos o mesmo comando escrito. Acreditamos que, com isso, a turma Controle procurou produzir o mais fielmente possível o primeiro teste, dando ênfase à colocação dos argumentos e apagando as devidas explicações apresentadas no primeiro texto por não serem consistentes. Já na turma de Experimento, pela quantidade de conteúdo desenvolvido sobre o tema, e sem o comando oral, os alunos iniciaram o texto pela apresentação dos argumentos contra o uso do fone, preocupando-se em desenvolver os argumentos, deixando totalmente de lado os aspectos da antítese. Vemos, assim, que o novo conteúdo aprendido modificou a visão dos alunos em relação ao seu ponto de vista inicialmente apresentado no pré-teste.

Em relação à cat. (9), evidências para o argumento, observamos que, na primeira testagem, os alunos A4 e A11 produziram apenas evidências contextuais e os demais alunos não produziram essa categoria. No pós-teste, os alunos A7 e A9 não produziram essa categoria; os alunos A8 e A11 produziram evidências contextuais e os demais alunos produziram evidências científicas. No caso, esses alunos trouxeram para os seus textos dados científicos lidos nos textos-fonte.

Como vimos no referencial teórico, a intertextualidade é um dos fatores relevantes da própria textualidade. Retomamos, aqui, a proposta de Koch (2008) na qual faz uma distinção mais objetiva entre intertextualidade e polifonia. Para a autora, a primeira situação ocorre quando,

no mesmo enunciado, há mais de um locutor marcado de forma explícita; já a segunda situação ocorre quando, no mesmo enunciado, há mais de um enunciador, recobrando a intertextualidade implícita, porém de uma forma mais ampla. Nesse sentido, a intertextualidade em si, caracteriza-se por trazer ao discurso citante, o discurso citado de forma explícita. A explicitação do discurso citado pode ocorrer por meio de discurso direto ou do discurso indireto citado, situação em que aparece a fonte do discurso do outro.

No processo de intervenção focalizamos, nas atividades de leitura e de escrita propostas, os aspectos da intertextualidade, sem tempo para os aspectos da polifonia. Embora tenhamos desenvolvido atividades para o ensino desse elemento textual, observamos que na produção textual do pós-teste alguns alunos trazem para o seu texto, discurso citante, o discurso dos autores dos textos-fonte lidos, mas o fazem sem as marcas adequadas do discurso citado.

Tomamos como exemplo o texto de A5-503:

O fone de ouvido o fone pode prejudicar
a audição dessas pessoas que usam e também
pode perde um pouco de audição se escutar
muito alto Porque o número de dcB é muito
auto

No texto, acima, vemos claramente a marca do discurso citado na sentença [*Porque o número de dcB é muito alto*]. Aqui, o produtor traz para dentro do seu texto parte da informação lida nos textos de forma de discurso citado indireto, sem a indicação da fonte.

Outro exemplo desse elemento textual aparece no texto de A10 (T503).

O uso do fone de ouvido é um caso muito grave para a audição, por que o uso do fone pode causar um grande problema para o ouvido como perda 50% da audição ou mais se usar com muita intensidade no volume máximo. Um exemplo é do guitarrista da banda Jota Quest ele perdeu pelo menos 30% da audição por que ele usou com muita intensidade e no máximo volume e se continuar assim o fone de ouvido pode causar surdez. a surdez não é mais comuns em idosos nas crianças nos adolescentes e nos adultos também em conclusão são usar o fone com muita intensidade e no volume máximo pode causar surdez e crianças, adolescente e em adultos.

Vemos claramente no texto as informações extraídas do texto-fonte Lima (2010). O produtor extrai algumas informações mais relevantes a sua mescla a sua própria voz.

Esse elemento textual foi adotado em quase todos os textos produzidos pelos alunos, porém vemos que a escolha recaiu sobre o discurso citado de forma indireta sem a indicação da fonte. Essa opção certamente está relacionada ao fato de os produtores ainda não terem desenvolvido a consciência para o uso adequado desse elemento textual, o qual é tão relevante como estratégia de leitura e escrita, como vimos acima.

Assim, dentro das categorias que formam o segundo grupo, observamos que as mais pontuadas na segunda testagem foram a qualidade do argumento da tese, cat. (6) e a evidência para o argumento, cat. (9). Essas duas realizações estão diretamente relacionadas ao conteúdo lido nos textos-fonte, o qual foi trazido para a produção textual. A redução na realização dos argumentos da antítese, embora essa realização já tenha sido mínima na primeira testagem, parece indicar que os alunos ainda não desenvolveram o esquema cognitivo (VAN DIJK, 1980) para os elementos que constituem a estrutura do argumento. (ADAM, 2008). Mais uma vez, a realização dessas categorias parece indicar que os alunos ainda escrevem conforme flui o pensamento, da mesma forma como ocorreu com a realização das categorias do primeiro grupo.

O terceiro grupo diz respeito aos principais elementos linguísticos da argumentação, conforme foram apresentados no referencial teórico, no modelo de escrita como produto.

A cat. (11), estilo de linguagem está, aqui, relacionada aos elementos linguísticos *realis* com sentido afirmativo, os quais buscam

ênfatar, afirmar etc. um posicionamento do autor sobre o tema. Esses elementos são caracterizados como verbos no modo indicativo: *isso deve ser assim...*, *é preciso*, *é necessário* etc. Esses elementos são essenciais no processo argumentativo, já que permitem que o posicionamento do autor se torne claro, definido e objetivo em relação ao objeto de discussão. Essa categoria não foi realizada por nenhum aluno na primeira testagem e realizada, com baixa qualidade, pelo Aluno A11 na segunda testagem. Embora tenhamos ênfatizado o ensino desse aspecto linguístico durante a leitura e a análise dos textos-fonte lidos, observa-se que não ocorreu o processamento dessa categoria por parte dos alunos.

A cat. (12), operadores argumentativos, de acordo com Koch (2004) estabelecem relações lógicas entre as partes dos enunciados (orações, períodos). Por essa razão, todos os conectivos e, neste caso, em especial, os operadores argumentativos, são elementos sistêmico-linguísticos também responsáveis pela coesão textual isso porque “operam com dois atos de fala em que o segundo toma o primeiro como tema com a finalidade de justificá-lo (*pois, isto é*, etc.), contrapor-lhe (*mas, porém, todavia* etc.) ou adicionar-lhe (*e, também, além disso* etc.) argumentos; generalizar (*em geral* etc.), especificar, concluir (*dessa forma, com isso* etc.) a partir dele, comprovar-lhe a veracidade; convocar o interlocutor a concordância etc.” (p.131).

Essa categoria foi realizada com baixa qualidade na primeira testagem pelos alunos A5, A7, A9, A10 e A11, os demais não a realizaram. Na segunda testagem foi realizada com baixa qualidade pelos alunos A1, A4, A5, A6, A10 e A11, sendo que os demais não a realizaram. Ratificamos que a análise dessa categoria teve como foco o uso desses elementos para a conexão entre a apresentação dos argumentos em relação ao ponto de vista; a conexão do texto explicativo em relação ao argumento e a conexão da conclusão ao texto anterior. Vimos que a maior parte dos textos apresenta algum tipo de elemento conectivo, porém poucos apresentam os conectivos esperados nos contextos especificados. Ressalta-se que, especialmente na primeira testagem, há textos muito curtos que se apresentam sem qualquer tipo de elemento conectivo. Na segunda testagem, os textos produzidos são um pouco mais extensos, fator esse que promove o aparecimento desses elementos textuais.

A cat. (13), pessoa do discurso, diz respeito à forma pronominal que o produtor faz uso na enunciação. Assumimos, acima, que a forma mais indicada para o texto argumentativo é a forma *eu* já que a argumentação é por natureza o jogo de pontos de vista pessoais, caracterizando, assim, a subjetividade do enunciador. A forma pronominal *nós* é

muitas vezes utilizada na argumentação pelo enunciador, segundo Perelman e Olbrechts-Tyteca (2005, p.202) como uma figura de presença e comunhão com o fim de promover a assimilação entre o orador e o auditório. Buscamos, como essa categoria, verificar qual seria a forma pronominal utilizada pelos estudantes nessa fase de aprendizagem. Na primeira testagem, todos os estudantes usaram a forma *eu*, já na segunda testagem somente um estudante (A9) manteve essa forma pronominal; os demais alunos produziram o texto sem a marcação de voz do enunciador.

Acreditamos que esse fato também pode ter ocorrido, haja vista que, no encaminhamento metodológico, no ato da aplicação do pré-teste nas duas turmas, tivemos de dar um comando oral em que ressaltamos ao estudante que ele deveria construir um texto dizendo se ele era contra ou a favor o uso do fone de ouvido na escola. Já na aplicação do pós-teste nas duas turmas, não repetimos o comando oral apenas apresentamos o mesmo comando escrito. Como a turma de Experimento desenvolveu bastante o conteúdo, através da leitura de vários textos, parece que a informação sobre ser contra não dependia mais deles, mas sim dos autores lidos. A voz que aparece no texto não é mais a deles, mas sim a dos autores lidos que falam sobre o assunto.

De acordo com os pressupostos teóricos apresentados no decorrer desta tese, cada gênero textual apresenta uma estrutura específica para assumir a sua função social dentro de cada contexto de produção. Assim, cada texto é sustentado por um ou mais tipos de superestrutura, as quais especificam determinados elementos e subelementos que devem formar a estrutura geral do texto. Nessa perspectiva, devemos, agora, perguntarmo-nos se os textos produzidos pelos alunos que passaram pela intervenção podem ser caracterizados como um gênero textual, neste caso, o ensaio curto argumentativo.

Para essa análise, tomamos por base, primeiramente, o conceito de coerência textual (CHARROLES, 1997) desenvolvido no referencial teórico. Segunda a autora, um texto é bem constituído quando nele permeiam as quatro metarregras: da repetição, da progressão, da não-contradição e da relação.

A metarregra da repetição diz que, para que um texto seja coerente, é necessário que haja, no processo de textualização, uma retomada sistemática do tema sobre o qual o texto deve tratar. Esta regra remete muito diretamente ao processo coesivo da referenciação e da progressão do tema no decorrer do texto. Para que o referente textualizado

permaneça como o tópico temático, faz-se necessário que ele esteja sempre sendo retomado.

Ao tomarmos por base no objeto de estudo, o ensaio curto argumentativo, entendemos que a tese e a antítese constituem-se no elemento referencial do texto, o qual deveria estar presente no parágrafo introdutório, sendo retomado e desenvolvido no decorrer da textualização. Como a tese e a antítese são representadas pelos respectivos argumentos, entendemos que a metarregra da repetição refere-se, aqui, à apresentação dos respectivos argumentos no decorrer da textualização. Nesse sentido, como vimos nas discussões acima, nas duas testagens, os textos não apresentaram a tese e antítese no parágrafo introdutório. Além disso, embora os textos apresentem os argumentos da tese nas duas testagens, isso não ocorre com os argumentos da antítese. Na primeira testagem, há apenas dois argumentos da antítese e, na segunda testagem, esse elemento não aparece. Dessa forma, o fato de os textos não apresentarem o elemento *antítese*, faz com que a produção textual não seja caracterizada como um ensaio curto argumentativo, haja vista ser esse elemento a base para o ato dialético argumentativo.

A metarregra da progressão diz que a coerência de um texto depende também da contribuição semântica em termos quantitativos e qualitativos em relação ao tema do texto. Isso quer dizer que, além do referente ser retomado no decorrer da textualização, há a necessidade de que a ele sejam acrescentadas informações novas sobre as informações já dadas, ocorrendo dessa forma, a progressão do tema. Caso não sejam adicionadas novas informações, o texto se torna circular e sem objetivo, tendo em vista que qualquer ato comunicativo existe para informar algo a alguém.

Em relação a esse aspecto, podemos observar que houve progressão temática em relação à qualidade dos argumentos da tese. Na primeira testagem, a ocorrência foi de quatorze pontos para os argumentos da tese e nove pontos para a explicação do argumento da tese. Já na segunda testagem, a ocorrência foi de doze pontos para os argumentos da tese e dezesseis pontos para a explicação dos argumentos da tese. A progressão também pode ser medida em relação à evidência para o argumento. Na primeira testagem, essa categoria teve dois pontos, já, na segunda testagem, a realização foi de doze pontos. Isso significa dizer que, em relação aos argumentos da tese, houve uma progressão satisfatória com o acréscimo de informações sobre o referente. Porém, não ocorreu o mesmo no que diz respeito aos aspectos da antítese, isso porque que esses elementos não foram apresentados nos textos. Dessa for-

ma, esta metarregra pode ser aplicada apenas parcialmente aos textos em análise.

A metarregra de não contradição diz que não pode haver, no texto, nenhum elemento semântico que possa contradizer um conteúdo posto ou pressuposto por uma informação já dada de forma explícita, ou deduzido desta por inferência.

No texto de A4 (T503), pré-teste, podemos observar uma ocorrência de contradição:

eu gosto. mais as professores não gosta
eu sou Afavor As professores ficam
prabo por fica Ali Prestando Adensão na
música. Ajente pode gostar mais tem
Agums que não gosta. Aprofessora
chama chama e não escuta um Pouco
é ruim. é té que é bom. e
não gosto dedrase para ecolejo

O autor coloca que “*um pouco é ruim. É te que é bom*”. Há uma contradição explicitada através de dois adjetivos *ruim* e *bom*. Essa contradição faz com que o leitor não consiga entender de forma clara a intenção do produtor em relação ao uso do fone na sala de aula.

Esse mesmo aluno, no texto do pós teste, produz outra contradição:

O uso do fone de ouvido progidica
A surdeis. ainda mais
dentro da escola. A prof está
falando com alguem e esse
alguem está com o fone de
ouvido

Nesse texto, o autor propõe que “*o uso do fone de ouvido progidica A surdeis*”. A contradição é causada pela ausência de expressões linguísticas como o objeto do verbo *prejudicar* e do verbo *causar*.

Nos dois casos, parece-nos que a metarregra da não contradição foi ferida não por problemas cognitivos, mas sim pela dificuldade no uso da língua escrita. De maneira geral, podemos dizer que esta regra prevaleceu nas produções textuais nos dois momentos de testagem.

A metarregra da relação diz respeito ao modo como as ações, estados ou eventos contidos no texto se articulam entre si, promovendo

um encadeamento lógico e coerente. Esta regra está mais diretamente relacionada à pragmática, ou seja, à forma como cada receptor vai conseguir receber e interpretar as diversas informações contidas no texto. Em relação a essa regra, observamos nos textos que os alunos ainda apresentam grande dificuldade em prover um encadeamento lógico das ideias na textualização. Como vimos, nas análises anteriores, o mais comum é que a textualização seja a materialização do fluxo do pensamento do produtor. Nesse sentido, o texto apresenta muita proximidade com o texto oral, fato esse que dificulta o ato comunicativo, haja vista o interlocutor estar ausente, exigindo desse leitor um esforço maior para a compreensão textual. Nesse sentido, essa metarregra não pode ser aplicada de forma plena aos textos analisados.

Para encerrarmos esta análise, retomamos o conceito de Schneuwly e Dolz (2010 p. 64) sobre o conceito de gênero como suporte de uma atividade de linguagem:

a) os conteúdos e os conhecimentos que se tornam dizíveis por meio dele; b) os elementos das estruturas comunicativas e semióticas partilhadas pelos textos reconhecidos como pertencentes ao gênero; e c) as configurações específicas de unidades de linguagem, traços, principalmente, da posição de tipos discursivos que formam sua estrutura. O gênero, assim definido, atravessa a heterogeneidade no uso. É as dimensões partilhadas pelos textos pertencentes ao gênero que lhe conferem uma estabilidade de fato, o que não exclui evoluções por vezes, importantes.

O entendimento do que seja um gênero textual para esses autores atravessa o conceito de Charroles (1997) utilizado com base de análise dos textos produzidos. Como vemos, não há como separar os conteúdos dizíveis em um processo comunicativo dos elementos específicos (linguísticos e textuais) de cada texto, nem das configurações estruturantes de cada unidade de linguagem. Todos esses aspectos estão inter-relacionados e a ausência de um desses elementos desconfigura o próprio ato comunicativo.

Apresentamos, acima, a análise dos resultados encontrados na luz das teorias apresentadas na referencial teórico. Em espacial, tomamos por base as quatro metarregras da coerência (Charroles, 1997) e Schneuwly e Dolz (2010) para a análise dos textos. Com base nesses conceitos, vimos que os textos produzidos não podem ser considerados,

em sua plenitude, um gênero textual definido como ensaio curto argumentativo. Além desses elementos da coerência, devemos levar em consideração as demais categorias textuais elencadas, as quais também contribuem para caracterizar o texto em estudo. Assim, podemos dizer que, apesar do progresso ocorrido na produção textual da turma de Experimento, ainda demanda mais ensino e aprendizagem para que os alunos desenvolvam plenamente o esquema cognitivo adequado à produção do texto em estudo.

Passamos à análise qualitativa do processo de intervenção com o objetivo de verificar as condições para a aplicação das estratégias, das atividades e dos procedimentos previamente propostos para essa atividade.

6.4 ANÁLISE QUALITATIVA DO PROCESSO DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS, ATIVIDADES E PROCEDIMENTOS.

Antes de iniciarmos a análise propriamente dita das estratégias, atividades e procedimentos propostos para o desenvolvimento da intervenção, expomos nossa impressão sobre o ambiente escolar onde desenvolvemos nosso trabalho. A exposição desses aspectos, neste primeiro momento, visa a oferecer uma visão geral das variáveis externas, haja vista que são aspectos que fazem parte da realidade escolar e que interferem de maneira intensa no próprio processo de ensino e aprendizagem.

Colocamos, aqui, com maiores detalhes, nossa impressão dos primeiros encontros. Ressaltamos que a intervenção ocorreu durante a aula normal de Português em uma turma formada por 26 alunos. Na turma, havia um grupo de alunos mais velhos (repetentes), que sentavam no final da sala.

Na primeira aula, esses alunos não leram o texto, ficaram conversando em voz alta entre si, cantando. Havia outro grupo de alunos de idade normal, que sentavam no outro lado da sala. Conversavam o tempo todo em voz alta, brincando. Declararam que não iriam fazer nenhuma atividade e, assim, fizeram-no. Continuaram conversando e atrapalhando o andamento da aula. Em um dado momento, a professora titular chamou a atenção dos que estavam atrapalhando o andamento das atividades. O grupo dos mais velhos se retirou da sala e o grupo dos mais

novos continuou com a mesma atitude. Havia ainda outro grupo pequeno de alunos. Este grupo fez a leitura inicial, mas, no momento em que iniciamos a análise do texto, deixaram-no de lado e ficaram recortando papéis, fazendo desenho no caderno ou outras atividades, apresentando um comportamento de dispersão e desinteresse total pelas atividades que se seguiram. Com isso, um número bem reduzido de alunos acompanhou com bastante interesse todas as atividades. Percebemos, no decorrer da atividade, que esses alunos começaram a demonstrar sinais de desconforto e irritação com as conversas paralelas, tendo em vista que isso lhes tirava a concentração para a aprendizagem.

Segundo a professora titular, todas as providências já foram tomadas para auxiliar esses alunos (tanto o grupo dos maiores quanto o grupo dos menores); os responsáveis já foram chamados à escola, porém, não aparecem na escola, ou não exercem nenhuma influência positiva sobre as crianças com o propósito de mudarem de comportamento. Como a instituição não conta com uma assistência especial para atender a esses alunos, a professora se obriga a mantê-los em aula, mesmo que eles efetivamente não desenvolvam nenhuma atividade de aprendizagem e que, além disso, atrapalhem o aprendizado dos demais alunos que realmente estão interessados em aprender o conteúdo. No segundo encontro, a professora titular estava ausente por motivo de saúde, mas outra professora efetiva da escola permaneceu na sala com os alunos. Eles estavam muito agitados, pois estava ocorrendo um evento de dança e música no pátio da escola. Assim, a atenção voltou-se para o pátio e não para aula. Muitos alunos estavam ausentes, outros chegaram quase no final da aula porque estavam assistindo ao evento externo.

Ainda segundo a professora titular, muitos alunos não conseguem acompanhar o conteúdo da disciplina, tendo em vista que chegam das séries iniciais de outras escolas ou até da mesma escola, dependendo do professor pelo qual foi alfabetizado, em condições precárias, ou seja, praticamente analfabetos. Ainda segundo essa professora, ela mesma não tem preparação teórica e metodológica para sanar os problemas das crianças não alfabetizadas e ressalta que precisa dar conta do conteúdo definido pela escola para essa fase de ensino e aprendizagem. Por essa razão, não tem condições e nem tempo para retomar o processo de alfabetização dessas crianças.

No decorrer dos encontros, não nos restou dúvidas de que o tumulto, as brincadeiras dos desinteressados prejudicaram em grande escala o processo de aprendizagem relativo às tarefas trabalhadas em aula. A própria professora comentou que ela não desenvolvia mais atividades em grupo, pois os alunos acreditavam que este seria mais um momento para

brincadeiras. Percebemos, no decorrer das atividades em grupo, que grande parte dos alunos aproveitava para conversar sobre assuntos diversos ao invés de focar no tema em estudo. É bem provável que, em decorrência das características desse ambiente tumultuado e confuso presente no ambiente escolar, os professores, em geral, desenvolvam atividades de ensino de leitura e escrita mais localizadoras (cópias, perguntas, respostas) e ou atividades de gramática descontextualizadas.

Após esse relato sobre o contexto onde ocorre a pesquisa, passamos à descrição das atividades e dos procedimentos.

No capítulo anterior, apresentamos as estratégias propostas para o ensino do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*, as quais são retomadas: a) ensino dos elementos textuais; b) ensino dos aspectos pragmáticos; c) ensino para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos sobre o tema; d) ensino da intertextualidade e da polifonia; e) ensino para o desenvolvimento da pesquisa na internet; e f) ensino dos elementos do gênero textual *Ensaio curto argumentativo*.

Cada estratégia de ensino apresentada foi relacionada aos diferentes aspectos teóricos inseridos nos diferentes modelos teóricos que tratam da ação da escrita. Assumimos, aqui, um procedimento recente nas pesquisas: o procedimento de utilizar vários modelos teóricos para dar conta de explicar de forma mais abrangente um objeto em estudo. A competência escrita é um desses objetos complexos, por essa razão, os diversos ângulos pesquisados por cada um desses modelos devem ser somados e não excluídos, especialmente, quando tratamos do processo de ensino e aprendizagem. Além das estratégias e da sua base teórica, apresentamos as atividades e os procedimentos para alcançar tal propósito.

Já no início do processo de intervenção, tivemos de modificar alguns itens presentes no planejamento, especialmente por duas razões fundamentais: primeiramente, pela baixa competência prévia dos alunos para lidarem com os elementos textuais e linguísticos básicos e, em segundo lugar, pelo pouco tempo que restou para a atuação propriamente dita em sala de aula para o processo de intervenção. Acrescentamos, aqui, que esses dois fatores foram em muito agravados pela dificuldade de desenvolver o ensino propriamente dito em decorrências das variáveis externas como as ausências dos alunos; o tumulto constante produzido pelos alunos, em especial, por muitos dos que não estavam participando do projeto; as muitas conversas paralelas, que tiravam a concentração dos alunos que queriam aprender; a falta de hábito de desenvolverem atividades em grupo; o descuido com o material entregue no decorrer do

processo, os quais eram perdidos; as tarefas de casa que não eram desenvolvidas etc.

Com base nesse diagnóstico e dentro das condições descritas acima, optamos por não desenvolver todas as atividades previamente programadas, as quais estão descritas no quadro das variáveis intervenientes, ilustração (14), a seguir, reproduzida.

Atividades de leitura	Texto-fonte (1): Uso do fone de ouvido e a audição (Kley, 2010) [Artigo de opinião]	Anexo B
	Texto-fonte (2): O efeito da violência na televisão sobre as crianças. [Artigo de opinião]	Anexo C
	Texto-fonte (3): Os perigos do uso do fone de ouvido (Lima, 2010) [Notícia]	Anexo D
	Texto-fonte (4): O uso de fone de ouvidos [Ensaio dissertativo]	Apêndice P
	Texto-fonte (5) oral e escrita - Sessão de julgamento	Apêndice N
Atividade de escrita	Texto teórico (1) Elementos textuais	Apêndice E
	Texto teórico (2) Gênero Artigo de opinião	Apêndice F
	Texto teórico (3) Aspectos Pragmáticos	Apêndice H
	Texto teórico (4) Gênero Textual Notícia	Apêndice I
	Texto teórico (5) Conceito de intertextualidade	Apêndice J
	Texto teórico (6) Metodologia de pesquisa internet	Apêndice M
	Atividade para fixação do conteúdo relativo elementos textuais (texto 1)	Apêndice G
	Atividade de escrita individual para a fixação dos elementos textuais (texto 2)	Apêndice K
	Atividade de escrita individual para a fixação do conteúdo relativo à intertextualidade	Apêndice L
	Atividade de escrita individual para a simulação do júri	“Quadro negro e oral”
	Atividade de escrita em grupo para o desenvolvimento dos argumentos apresentado na sessão de julgamento	Apêndice O
	Atividade de escrita para o desenvolvimento de pesquisa sobre o tema da produção	“Quadro negro e oral”
	Atividade de escrita para o desenvolvimento da estrutura dos argumentos do tema da produção	“Quadro negro e oral”

Ilustração 14 - Quadro das variáveis intervenientes: Atividades desenvolvidas na Intervenção

O quadro, acima, contém todas as atividades que foram planejadas antes e no decorrer do processo de intervenção, embora nem todas foram

efetivamente desenvolvidas com os alunos. As atividades iniciais de leitura (oral) e de escrita indicaram que os estudantes apresentavam pouca habilidade para com a compreensão e interpretação do texto, levando em consideração as estratégias para a leitura, apresentadas anteriormente. Esse fato revelou-se quando os estudantes, mesmo com tempo disponível, não desenvolveram as respostas para as quais necessitavam da interpretação do texto, embora essa atividade tenha sido desenvolvida de forma oral.

Dessa forma, os resultados das atividades iniciais produzidas na sala de aula obrigaram-nos a modificar o planejamento inicial. Não trabalhamos com os textos teóricos (Apêndice H, I e J) nem com as atividades de escrita (Apêndice K e L) preparadas como instrumentos para o ensino da leitura e da escrita. Essa mudança de planejamento decorreu do fato de observarmos a falta de hábito de esses alunos lidarem com dados teóricos, bem como pela falta de tempo para lidarmos com esse conteúdo.

Inseridos, assim, nesse cenário, devemos nos perguntar, neste momento, qual das estratégias preparadas para a intervenção teve maior impacto sobre os resultados. E respondemos: o ensino para o desenvolvimento dos esquemas cognitivos sobre o tema.

Vamos esclarecer como isso ocorreu. Os dados apresentados no Capítulo IV revelaram um diagnóstico de uma reduzida competência dos alunos para a escrita básica, especificada nas categorias da norma escrita (morfossintaxe, clíticos, pontuação, acentuação, elipse, genéricos e grafia). A quantidade e qualidade das inadequações encontradas na produção textual do pré-teste das duas turmas em estudo revelam que esses alunos, mesmo estando há cinco anos no processo de ensino e aprendizagem da língua escrita materna, ainda não desenvolveram a competência para a produção dos elementos básicos e automáticos da escrita. Indicam também que, na turma de Experimento, esse fato é ainda mais grave, pois produziram textos mais curtos. Esses dados corroboram com os indicadores nacionais que medem a competência de leitura e escrita dos estudantes brasileiros, os quais foram apresentados na justificativa desta pesquisa. Entre os dados desses indicadores queremos retomar os resultados da Prova ABC, a qual indica que menos da metade dos estudantes não estão alfabetizados ao final do terceiro ano do ensino fundamental, e esses resultados se agravam quando se trata de estudantes de escolas públicas estaduais e municipais. Ressaltamos, aqui, que alguns dos alunos do projeto apresentavam dificuldade de lerem a sua própria escrita, fato esse que revela pouco domínio das diferenças que envolvem o sistema oral do sistema escrito.

Antes de seguirmos, queremos fazer outra ressalva com base nos dados apresentados na justificativa, os quais fazem parte dos resultados do PISA, aqui retomados. Os dados apontam os três fatores que impulsionaram a qualidade da educação em vários países: a) a qualificação e valorização dos professores; b) turmas menores; e c) maior autonomia que o governo oferece às suas escolas, haja vista que elas podem formular seus currículos e definir suas formas de avaliação.

Fator relevante é a qualificação, bem como a valorização dos professores, pois através da valorização, o professor pode qualificar-se, tomar conhecimento sobre as pesquisas mais recentes sobre o seu objeto de ensino. Porém, não adianta um professor qualificar-se se o sistema de ensino não oferece condições para que o conhecimento seja repassado. Um dos elementos mais relevantes é a quantidade de alunos na sala de aula, especialmente, quando esses alunos são oriundos de um ambiente familiar em que predomina o baixo nível de letramento. Outro aspecto muito comum nas salas de aulas é o fator conversa e alguns comportamentos como a liberdade de os alunos saírem da sala durante a aula, chegarem atrasados, etc., situação que a escola, ao menos, algumas não apresentam recursos para trabalhar individualmente com esses alunos no sentido de amenizar ou modificar esses hábitos negativos. Como vimos acima, as conversas em sala de aula promovem um ambiente negativo, situação em que os estudantes não conseguem se concentrar para desenvolverem as diferentes atividades para o aprendizado.

Temos observado em diversas instituições de ensino que a baixa qualificação do professor faz com que ele não saiba selecionar estratégias e atividades adequadas para desenvolver cada conteúdo; a desvalorização do professor faz com que ele tenha que trabalhar em sala de aula por muitas horas, impedindo que ele tenha tempo para a elaboração de atividades e que busque a qualificação profissional.

Quando um sistema de ensino recebe um percentual significativo de estudantes com baixo nível de letramento, ao que se somam todos os demais aspectos discutidos, os profissionais de ensino optam por nivelar por baixo o conteúdo que está proposto para cada etapa de escolarização. Esse procedimento traz graves consequências à qualidade do ensino, pois os alunos que adentram a escola com um nível de letramento melhor permanecem no mesmo nível e os que adentram com maiores dificuldades também não avançam ao patamar desejado. Esse procedimento faz com que o estudante, no decorrer do processo de escolarização, não desenvolva adequadamente as habilidades de leitura e de escrita, distanciando-o cada vez mais do aluno que frequenta sistemas de

ensino mais eficazes, como mostram os indicadores apresentados na justificativa deste trabalho.

O desejado é que, além de um professor qualificado e valorizado, a instituição ofereça condições reais e adequadas para que o aluno com maior dificuldade em lidar com a língua possa desenvolver-se rapidamente para poder acompanhar o grupo que apresenta maior nível de letramento. Com isso, o ensino passa a um nível mais elevado, e todos os alunos podem avançar juntos ao conteúdo proposto e necessário. Apontamos, aqui, que esse nivelamento deveria ocorrer em grande escala ainda na fase das séries iniciais, fase em que o aluno se torna alfabetizado e inserido no letramento. Como observamos, acima, nos dados relativos às categorias da norma escrita, há, nas duas turmas, uma defasagem bem elevada no que diz respeito à habilidade esperada de um aluno para lidar com a língua escrita, já se encontra na quinta-série. Isso decorre de um processo de alfabetização mal realizado, consequência certamente de professores desqualificados e de falta de condições adequadas ao ensino.

É nesse sentido que, ao analisarmos mais profundamente a aplicação das estratégias, das atividades e dos procedimentos desenvolvidos no decorrer do processo de intervenção, enfatizamos, inicialmente, o ganho em relação à qualificação na realização das categorias da norma escrita. A aplicação das atividades, no decorrer da intervenção, mostrou que, em termos gerais, a produção textual dos estudantes melhorou consideravelmente em relação aos usos dos elementos linguísticos de base. Essa melhoria ocorreu pelo fato de os estudantes terem produzido seu texto mais longo e reduzido as inadequações relativas a esses aspectos linguísticos. Como apontamos, anteriormente, não desenvolvemos atividades específicas, durante a intervenção, para o ensino e aprendizagem dessas categorias⁵⁷. Esse fato nos leva ao entendimento que a qualificação ocorreu devido à leitura extensiva dos diferentes gêneros textuais, cujo conteúdo norteava a produção textual.

Ao ler diversos textos sobre um determinado assunto, o estudante amplia em grande escala seu esquema cognitivo em relação ao tema

⁵⁷ Queremos enfatizar, aqui, que os textos produzidos pelos sujeitos da pesquisa, bem como por muitos dos outros alunos com os quais trabalhamos nas nossas atividades acadêmicas, apresentam grande quantidade de inadequação relativa aos elementos descritos na categoria da norma escrita. Esses dados parecem indicar que a escola não está exercendo seu papel principal que é o de mostrar ao aluno a variedade da norma culta da língua. Parece não haver um ensino adequado dos aspectos que a caracterizam e que a diferencia da língua oral. Esse fato é grave na medida em que não saber usar a língua escrita de forma adequada nos diversos contextos social desencadeia a exclusão do indivíduo nesses contextos.

sobre o qual ele precisa escrever. O fato de ter o que dizer sobre o tema faz com que ele diversifique o seu léxico e qualifique a sintaxe, ao produzir sentenças mais longas, desenvolvendo, aos poucos, o uso dos operadores textuais.

Temos observado algumas situações em que a criança no início da fase de alfabetização desenvolve seu texto escrito de acordo com o fluxo da fala. Para isso, representa na sua escrita os operadores mais usados na oralidade. Ocorre, porém, que muitos alfabetizadores, por não terem uma boa formação acadêmica, especialmente, em relação às pesquisas linguísticas e psicolinguísticas, alfabetizam a criança, fazendo uso de frases isoladas, soltas sem a presença de operadores coesivos e conectivos. Artificializam a escrita, distanciando-a da realidade tanto em relação ao conteúdo quanto em relação ao uso dos diferentes textos que circulam socialmente. Com o decorrer do tempo, a criança passa a adotar essa prática e a sua escrita torna-se fragmentada. Dessa forma, quando a alfabetização é mal conduzida, o aluno não amplia adequadamente o conhecimento que já traz consigo da linguagem oral. Cabe a escola ampliar esses saberes, inserido-o nos princípios básicos do sistema escrito, o qual se difere do sistema oral. Quando, por outro lado, a alfabetização ocorre de forma adequada, a criança insere-se naturalmente no letramento, diversificando o seu conhecimento sobre diferentes temas, fato esse que se reflete na riqueza lexical, sintática e textual.

Apesar do diagnóstico inicial sobre a competência dos alunos em relação ao uso das categorias da norma escrita, e de todas as demais dificuldades encontradas, damos continuidade ao nosso projeto de trabalharmos com os aspectos do texto e, para isso, apoiamo-nos nos estudos apresentados no Modelo teórico da expressão sobre a relevância do ensaio, bem como da relevância da argumentação para o desenvolvimento do raciocínio dialético do indivíduo. Apoiamo-nos ainda nos dados do PISA, o qual indica que os saltos maiores na qualidade de ensino de leitura e de escrita ocorreram nas instituições que optaram por utilizar no processo de ensino e aprendizagem a escrita com os aspectos dissertativos [textos acadêmicos], haja vista que esses textos exigem do estudante o desenvolvimento da habilidade de construir e expressar um raciocínio mais profundo sobre o conteúdo estudado.

Nesse sentido, todos os aspectos que puderem ser apreendidos do processo de aprendizagem deste tipo de texto, nesse estágio de escolarização e nível de competência, tornam-se relevantes para a pesquisa. Com isso, damos continuidade à pesquisa com o propósito de construir um diagnóstico mais preciso dos processos envolvidos nessa aprendiza-

gem, depreendendo, assim, quais as categorias que mais seriam aprendidas em decorrência das atividades propostas na intervenção.

Com base nesses dados, optamos pela atividade oral, com a finalidade de observar se os alunos apresentavam maior desenvoltura com a língua nessa modalidade. Desenvolvemos então a atividade oral (Apêndice N) e, posteriormente, trabalhamos com a escrita dos argumentos, já que nosso propósito era o de desenvolver nos alunos a competência argumentativa escrita. Buscamos focalizar, no processo de ensino, os argumentos, elemento básico da superestrutura argumentativa.

Podemos afirmar, assim, que a mesma estratégia impactou na qualificação da realização dos argumentos da tese, na explicação para esses argumentos, bem como para as evidências científicas para os argumentos apresentados. Isso porque com diversos textos, os alunos encontraram subsídio para desenvolverem o conteúdo necessário e esperado para essas categorias. Nesse sentido, apontamos a relevância de inserir o aluno no letramento.

Por outro lado, não tivemos o sucesso desejado em relação à realização da antítese. Esse resultado vai ao encontro da pesquisa apresentada por Pinheiro e Leitão (2007). Segundo essas autoras, os sujeitos pesquisados, na mesma fase de escolarização, também não desenvolveram esse elemento textual, apesar de ter sido aplicado teste anterior, no qual diziam ter consciência da finalidade discursivo-textual desse elemento. Entendemos que, na nossa pesquisa, este elemento tenha deixado de ser produzido, primeiramente, pelo fato de predominar nos textos lidos o conteúdo contra o uso do fone, embora alguns deles apresentassem vantagens para o uso desse aparelho eletrônico.

Assim, a escolha de textos-fonte nos quais predominava o tema contra o uso do fone de ouvido pode ter sido uma falha metodológica no ensino desse elemento. Esse fato pode ter induzido o produtor a uma única visão sobre o tema. Outro aspecto que pode ter contribuído para essa ocorrência é ainda o não desenvolvimento do esquema cognitivo da estrutura do argumento. Embora nos textos do pré-teste das duas turmas esse elemento tenha sido produzido, essa realização ocorreu de forma aleatória, seguindo o fluxo do pensamento. Esse fato parece indicar que os estudantes ainda não percebem esse elemento como estruturante do texto argumentativo. Por essa razão, os estudantes da intervenção, ao lerem maior quantidade de conteúdo contra o uso do fone de ouvido, assumiram um único ponto de vista na textualização.

Assim como esse elemento, outros elementos relevantes do texto não foram realizados. Esse fato diverge dos resultados da pesquisa apresentada por Siqueira (2012) com sujeitos na mesma fase de escolariza-

ção oriundos do ensino particular da cidade de Belo Horizonte. Essa pesquisa foi desenvolvida durante um ano e indica que a produção textual analisada apresenta todos os elementos essenciais ao texto argumentativo. Nessa mesma perspectiva, Castro Lima (2006), estudou sujeitos da quinta série de uma escola pública estadual do Paraná, na cidade de Curitiba. Os sujeitos pesquisados são de nível socioeconômico médio-baixo, considerados alunos medianos na produção textual. Segundo a autora, após a intervenção, a produção textual desses sujeitos também apresentou os elementos essenciais ao texto argumentativo.

Vamos traçar alguns paralelos em relação a essas pesquisas. Na pesquisa de Siqueira (2012), os sujeitos são alunos de uma escola particular, o que se prevê, inicialmente, sujeitos com nível maior de letramento. Outro fator relevante é a duração de um ano empregado pela pesquisadora para desenvolver nos alunos todos os aspectos do texto argumentativo. Na pesquisa de Castro Lima (2006), os sujeitos são de nível socioeconômico médio-baixo, considerados medianos para com o uso da língua escrita. Outro fator relevante que deve ser considerado, neste caso, é que os alunos foram separados para passarem pela intervenção.

Esses aspectos caracterizam situações e condições específicas para o processo de ensino e aprendizagem em pesquisa. No nosso caso, no que diz respeito ao tempo de intervenção, esperávamos que teríamos mais tempo para o desenvolvimento das atividades propostas, mas, em decorrência de todos os fatos descritos no capítulo da metodologia, quando tratamos da seleção dos sujeitos e dos demais procedimentos, o tempo tornou-se mais reduzido para esse fim. Outro aspecto relevante e negativo, nas condições específicas do nosso grupo de sujeitos, foi o fato de a intervenção ter ocorrido junto com todos os demais estudantes, além de ter ocorrido no período final do ano letivo. A parte final do projeto coincidiu com o período de recuperações e fechamento das atividades escolares. Nesse sentido, muitos alunos estavam estafados, outros já estavam finalizando as aulas por não terem ficado para recuperação e outros ainda desinteressados porque sabiam que passariam de série de qualquer forma, haja vista que o critério mais relevante para a reprovação é quantidade de faltas e não as notas propriamente ditas.

Em decorrência de todas essas condições, trabalhamos de forma mais oral com os elementos para o ensino dos elementos do texto, dos aspectos pragmáticos. Lemos vários textos sobre o tema da produção textual, sendo que o ensino dos aspectos da intertextualidade foi desenvolvido na oralidade e na escrita, porém não ocorreu resposta positiva para esse item, conforme vimos nas atividades desenvolvidas. O ensino

para o desenvolvimento de pesquisa da internet ficou somente no foco teórico, pois lemos o texto teórico preparado para esse fim, porém essa atividade não ocorreu devido à falta de funcionários para o laboratório, bem como pela falta de equipamentos suficientes para a atividade proposta, condições essas comuns em algumas escolas.

Dessa forma, entendemos que o não atingimento de todas as metas previstas em nossa pesquisa pode ser justificado não pelo fato de os estudantes não serem capazes dessa realização, mas em decorrência de outros fatores.

Um dos fatores relevantes diz respeito ao conhecimento prévio dos sujeitos da pesquisa. Sabemos que o gênero textual em estudo caracteriza-se por ser um texto complexo, especialmente, quando desejamos ensiná-lo a alunos com lacunas profundas em relação ao processo de alfabetização. Além disso, e, por consequência, esses alunos têm como base de leitura e de escrita somente textos com sequências textuais com foco na narração, como demonstraram vários textos analisados. Esses aspectos tornam o aprendizado do conteúdo proposto mais difícil, mais lento, mas não impossível.

Outro fator para o resultado encontrado deveu-se à falta de tempo para realizarmos as demais etapas do processo da escrita, conforme descrevemos detalhadamente no Modelo de escrita linear e no Modelo cognitivo-recursivo. A atividade de revisão é essencial para que o estudante tome consciência das inadequações produzidas em seu texto. É, nessa etapa, que ele reforça o entendimento sobre os aspectos linguísticos e textuais que caracterizam cada texto, consolidando, assim, o esquema cognitivo, o qual já foi acionado no decorrer do processamento de leitura (VAN DIJK, 1980). A atividade de reescrita permite ao produtor monitorar sua atividade de forma consciente e tomar decisões sobre o que deve ser melhorado até que o texto se torne qualificado o suficiente para que possa circular socialmente. (GOMBERT, 1992). O processo de produção textual não está completo até que esse procedimento ocorra eficazmente, ou seja, um texto não pode ser considerado pronto antes desse momento. Entendemos, assim, que todos esses procedimentos são fundamentais para a consolidação da aprendizagem. Esses pressupostos são confirmados pelos estudos atuais das Neurociências, tendo em vista que o aprendizado se dá pela consciência da causa da inadequação e pela repetição da atividade. (DAHAEENE, 2012).

Nesse sentido, outras atividades podem ser desenvolvidas para o ensino e aprendizagem do *Ensaio curto argumentativo* de acordo com as características dos sujeitos aprendizes. Sugerimos que sejam acrescentadas às sequências didáticas apresentadas nesta pesquisa mais ativi-

dades que focalizem, especialmente, o esquema do texto em estudo. Outras atividades focadas nos operadores argumentativos e nos elementos *realis* também podem contribuir para a ampliação do conhecimento sobre o texto. É essencial também a ampliação e o fortalecimento de atividades de leitura que atendam a diferentes propósitos comunicativos, com sequências textuais específicas, as quais desencadeiam diferentes gêneros textuais. Com essa atividade, ocorre a aprendizagem do aluno em relação aos aspectos pragmáticos e dos demais elementos textuais estudados nesta pesquisa. Todas as atividades de leitura, especialmente, na fase inicial de escolarização, devem ser orientadas pelo professor tomando por base as estratégias para medir a compreensão leitora, anteriormente, apresentadas. Quanto mais cedo o estudante tomar consciência dessas estratégias de leitura, mais competente ele se tornará para lidar com as atividades que envolvam a leitura e a escrita, qualificando, assim, seu desempenho nas respectivas atividades.

Apresentamos, acima, os aspectos relativos ao processo de intervenção na turma de Experimento. Destacamos as variáveis externas que influenciaram na aplicação e nas mudanças no planejamento em relação às estratégias, às atividades e aos procedimentos para a aplicação da intervenção.

6.5 FECHAMENTO DO CAPÍTULO

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, os dados comparativos dos resultados da turma Controle nos dois momentos de testagem. Esses dados indicam que, na segunda testagem, a realização da alternativa (A) se manteve estável com um aumento de 1%; a alternativa (B) teve uma redução de 4% e a alternativa (C) um aumento de 3%. Em termos de pontuação, no pareamento, a turma passou de setenta e nove pontos no pré-teste para setenta e seis no pós-teste. Apresentamos também o deslocamento por categoria da realização de cada aluno nos dois momentos de testagem.

Em um segundo momento, apresentamos os dados comparativos dos resultados da turma de Experimento nos dois momentos de testagem. Esses dados indicam que, na segunda testagem, a realização da alternativa (A) teve um aumento de 7%; a alternativa (B) teve um aumento de 9% e a alternativa (C) uma redução de 16%. Em termos de pontuação, no pareamento, a turma passou de cinquenta e seis pontos no pré-teste para setenta e nove no pós-teste. Apresentamos o deslocamen-

to por categoria da realização de cada aluno nos dois momentos de testagem.

No terceiro momento, fizemos a análise dos resultados à luz das teorias apresentadas para a pesquisa. Destacamos os deslocamentos ocorridos na segunda testagem em relação à primeira testagem. Para a análise da produção textual dos sujeitos, tomamos por base os elementos coesivos, bem como o conceito gênero textual. Assim, com base nesses conceitos e nas demais categorias relativas ao texto argumentativo, podemos apontar que, apesar do progresso sucedido, os textos produzidos ainda não podem ser caracterizados plenamente como um ensaio curto argumentativo.

Por fim, fizemos a análise qualitativa do processo de intervenção em relação às estratégias, às atividades e aos procedimentos adotados para a intervenção. Mostramos que, em decorrência das variáveis, tempo para a intervenção, época da intervenção, do conhecimento prévio dos estudantes e das variáveis do próprio ambiente de ensino, tivemos de readaptar as estratégias, as atividades e os procedimentos selecionados para o ensino no decorrer do processo de intervenção.

CAPÍTULO VII

CONCLUSÃO

O objeto de investigação nesta tese foi a produção escrita, sendo que o problema investigado foi a competência produtiva para a argumentação escrita dos alunos da 5ª. série de uma escola pública estadual, na cidade de Florianópolis, SC. Para esse fim, trabalhamos com o gênero textual *Ensaio curto argumentativo*, focalizando os aspectos textuais e metatextuais que o envolve. O objetivo geral desta tese foi o de propor estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita de alunos da quinta série do ensino fundamental. Os objetivos específicos elencados foram: a) diagnosticar a competência argumentativa escrita dos sujeitos da pesquisa através de experimento; b) apresentar estratégias para o desenvolvimento da competência argumentativa escrita; c) aplicar as estratégias para o desenvolvimento da competência escrita através de intervenção; d) testar a eficácia das estratégias para desenvolver a capacidade argumentativa escrita; e f) discutir os dados encontrados, após a intervenção, à luz das teorias apresenta.

Assim, no capítulo dois, *Referencial teórico*, apresentamos, primeiramente, os modelos teóricos sobre o processamento da escrita: o *modelo linear* buscou definir as etapas envolvidas no ato da escrita. Segundo esse modelo, a escrita segue os seguintes estágios: a) criar objetivos/meta para a escrita; b) formular um esboço em que se expresse de onde se quer partir e até onde se quer chegar até o final do texto; c) escrever com base no que foi exposto no esboço; e d) reler e revisar a materialidade do texto como produto acabado. O *modelo cognitivo-recursivo* de processamento da escrita propôs que o ato da escrita não ocorre por meios de estágios lineares, mas sim por meio de processos e subprocessos que ocorrem de forma recursiva. Dentro desse modelo, há a *corrente cognitivista*, cujo foco de pesquisa é verificar como o indivíduo constrói em sua mente o conhecimento, ou seja, de que forma ocorre o processamento na mente de um novo conhecimento existente no mundo. Já a *corrente da expressão* mantém seu foco de pesquisa no processo de aprendizagem de um novo conhecimento, ou seja, investigam quais os mecanismos, meios, processos etc. que contribuem para

que o conhecimento de mundo seja aprendido pelo indivíduo e se torne um conhecimento individual armazenado na mente.

O modelo do *Construcionismo social* tem como foco de pesquisa demonstrar que o conhecimento é construído por meio de interações sociais. Nesse sentido, a investigação se desloca do domínio do individual e se direciona para as diversas atividades humanas de produção da linguagem, haja vista que é através da língua que o ser humano se constitui como ser que atua ideologicamente na sociedade. Assim, os estudos buscam observar as diversas ideologias que se manifestam nas enunciações dos diferentes domínios discursivos (religioso, político, literário, científico etc.). No *modelo de escrita como produto*, o foco recai sobre a materialidade linguística que torna concreto um ato comunicativo. Nos dias atuais, as teorias ampliam o olhar para os elementos pragmáticos e textuais como constituintes do processo comunicativo.

Após os modelos de escrita, apresentamos o conceito de *esquema cognitivo*. Segundo essa corrente, o indivíduo armazena na memória de longo prazo o conhecimento de mundo por meio de *esquemas*, *scripts* e *frames*, conhecimentos esses que são acionados no processo da leitura, bem como na produção oral e escrita. Na sequência, trouxemos as principais estratégias para medir a compreensão leitora. As estratégias são meios relevantes tanto para o ensino da leitura quanto para medir a habilidade do leitor em relação a essa competência. Além disso, quando desenvolvidas, formam a base para o desenvolvimento da competência produtiva. Outro item do referencial teórico tratou dos aspectos mais relevantes que caracterizam o processo de convencimento por meio da *argumentação*. Os estudos atuais adotam uma representação mais complexa para a superestrutura, de tal forma a representar o ponto de vista do *outro*, revelando o espaço do debate, elemento essencial ao desenvolvimento do raciocínio dialético. Apresentamos os elementos textuais e linguísticos que caracterizam o gênero textual Ensaio curto argumentativo, o qual se torna o instrumento mais eficaz para o desenvolvimento do raciocínio dialético nos indivíduos. no processo de aprendizagem dos diversos usos da língua escrita.

Apresentamos, por último, os aspectos da *metatextualização* e a sua relevância para o desenvolvimento da aprendizagem no processo da escolarização. O conhecimento metalinguístico diz respeito à consciência que o indivíduo desenvolve sobre os vários elementos que constituem o processo comunicativo. Na escolarização a metalinguagem tem início com a alfabetização, devido à necessidade de reflexão consciente sobre as unidades da cadeia de fala que devem ser desmembradas em

vocábulos e fonemas. O processo de escolarização deve desenvolver, no aluno, a consciência fonológica, a consciência lexical, a consciência sintática, a consciência pragmática e, em um nível mais amplo, a consciência textual. O nível textual é construído por elementos sistêmico-linguísticos com foco na coesão textual, na articulação textual, na pontuação, na marcação das diferentes vozes etc. Além desses elementos microlinguísticos textuais, há ainda os elementos macrolinguísticos, os quais dizem respeito à superestrutura e à estrutura do texto. São esses últimos aspectos que determinam os diferentes tipos de gêneros textuais que circulam socialmente. Assim, o processo de escolarização deve promover no aluno o conhecimento consciente de todos os elementos que constituem os diferentes atos comunicativos. Para o desenvolvimento da competência produtiva é relevante que os elementos sejam automatizados, porém que possam ser monitorados de forma intencional pelo estudante no decorrer da atividade escrita.

No capítulo três, *Metodologia*, expomos os métodos, os procedimentos e as técnicas utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa. O método de abordagem selecionado foi o indutivo, em que os dados particulares encontrados poderão ser generalizados quando ocorrem contextos similares de realização. O método de procedimento foi o estatístico já que realizamos uma análise estatística dos dados encontrados no decorrer da pesquisa. A modalidade de pesquisa que se sobrepôs foi a pesquisa ação e os sujeitos da pesquisa foram os alunos de duas turmas da 5ª. série do ensino fundamental. Esses sujeitos foram separados em duas turmas. Aplicamos o pré-teste nas duas turmas; selecionamos a turma para experimento, na qual foi aplicada a intervenção e, posteriormente, aplicamos o pós-teste nas duas turmas. Selecionamos diferentes grupos de variáveis, aplicando diferentes instrumentos com o fim de compreender melhor a realização do objeto em estudo.

No capítulo quatro, *Procedimento da pesquisa*, apresentamos, inicialmente, os resultados dos questionados aplicados aos professores e aos alunos da quinta-série. Vimos que, apesar de quatro professores terem informado que utilizavam o ensaio nas suas práticas docentes, os textos produzidos indicaram que esses alunos não tinham o conhecimento real sobre a função, a estrutura e os elementos textuais que caracterizam esse gênero textual. Na sequência, apresentamos a descrição quantitativa e qualitativa das categorias do texto argumentativo e das categorias da norma escrita das duas turmas no pré-teste. Em relação ao

primeiro grupo, os dados quantitativos indicaram que a turma Controle apresentou trinta e três pontos a mais que a turma de Experimento. Em relação ao segundo grupo, os dados indicaram que a turma de Experimento produziu 11% de inadequações a mais que a turma Controle.

No capítulo cinco, *Aplicação da intervenção e do pós-teste*, descrevemos, primeiramente, as estratégias propostas para o desenvolvimento da competência de leitura e de escrita no período da intervenção e, na sequência, descrevemos todos os procedimentos ocorridos no processo de intervenção na turma de Experimento. Posteriormente, comparamos a competência para o uso das categorias do texto argumentativo de forma quantitativa e qualitativa entre as duas turmas. Vimos que a turma de Experimento realizou setenta e noventa pontos, enquanto a turma de Controle apresentou setenta e seis pontos. Isso significa dizer que a turma de Experimento apresentou três pontos a mais que a turma Controle. Os dados indicaram que, na produção textual do pós-teste, a turma de Experimento ampliou seu desempenho em relação a algumas categorias.

No Capítulo seis, *Análise dos resultados*, comparamos, em um primeiro momento, a realização das categorias do texto argumentativo nos dois momentos de testagens. Vimos que a turma Controle, na segunda testagem, reduziu três pontos. O pareamento, nos dois momentos de testagem, indicou que não ocorreu nenhuma realização estatisticamente relevante. A turma de Experimento aumentou vinte e três pontos em relação à primeira testagem e o pareamento indicou que, na segunda testagem, três categorias apresentaram média estatisticamente superior: cat. (2), título do texto (1,0 *versus* 0,0 $p=0,004$); cat. (6), qualidade do argumento da tese (1,8 *versus* 0,9 $p=0,008$) e cat. (9), evidências dos argumentos (1,3 *versus* 0,2 $p=0,016$).

Na sequência, analisamos o resultado do processo de intervenção na turma de Experimento. Destacamos, inicialmente, que, na segunda testagem, ocorreu uma qualificação em relação ao uso das categorias da norma escrita. Entendemos que essa qualificação está relacionada às atividades de leitura desenvolvidas no decorrer da intervenção. Ao lerem vários textos sobre o tema, os produtores sentiram-se seguros em utilizar uma grande quantidade de novas palavras nos seus próprios textos. Embora, algumas dessas palavras tenham sido copiadas dos textos-fonte de forma errada, esse fato não anula o desenvolvimento significativo relativo ao uso de novas palavras na produção textual.

Em um segundo momento, destacamos e analisamos as ocorrências das categorias do texto argumentativo. Assim, as categorias que aumentaram a pontuação na segunda testagem foram: Cat. (2), título do texto, Cat. (6), qualidade dos argumentos da tese, Cat. (9), evidências para os argumentos; Cat. (11), estilo de linguagem e a Cat. (12), operadores argumentativos. As categorias que mantiveram a mesma realização foram: Cat. (1), esquema do texto, Cat. (3), paragrafação e progressão textual; Cat. (4), apresentação do tema, da tese e da antítese na introdução; Cat. (10), conclusão do texto e Cat. (13), pessoa do discurso e as categorias que reduziram a quantidade de pontuação foram: Cat. (5), quantidade de argumento da tese, Cat. (7), quantidade de argumentos da antítese, Cat. (8), qualidade dos argumentos da antítese.

O capítulo finaliza com a análise qualitativa do processo de intervenção na turma de Experimento. Mostramos que, em decorrência das variáveis, tempo para a intervenção, época da intervenção, conhecimentos prévios dos estudantes e variáveis do próprio ambiente escolar de ensino, tivemos de readaptar a aplicação das estratégias, das atividades e dos procedimentos planejados para o ensino do ensaio curto argumentativo.

Nesta tese, buscamos propor estratégias para o ensino e aprendizagem do gênero textual Ensaio curto argumentativo. Para tal apresentamos cada estratégia relacionado-a aos diferentes conteúdos propostos no referencial teórico. Após aplicação da intervenção, da apresentação dos resultados, fizemos uso dos pressupostos apresentados no referencial teórico para analisar se a produção textual dos alunos poderia ser caracterizada um *Ensaio curto argumentativo*. Concluímos que, em decorrência da ausência de determinadas categorias relativas a esse gênero textual, bem como, ao emprego inadequado de outras categorias, nenhuma das produções pôde ser definida como tal gênero textual.

Esse resultado não inviabiliza a hipótese apresentada para esta pesquisa, primeiramente, pelo progresso alcançado em relação às categorias da norma escrita, mesmo que essas categorias não tenham sido objeto específico de ensino, embora tenham permeado todo o processo de ensino e aprendizagem. Em segundo lugar, houve um acréscimo considerável na textualização dos elementos que constituem os argumentos, mesmo que os alunos tenham desenvolvido apenas os argumentos da tese.

Em paralelo, também não desabona as estratégias selecionadas para o ensino do texto. Vimos, acima, que, na comparação das duas turmas no pré-teste, a turma Controle apresentava maior habilidade com

o uso das categorias selecionadas. Na comparação dos resultados do pós-teste, a pontuação da turma de Experimento tornou-se maior. Isso significa dizer que, o processo de ensino atingiu, ao menos, parcialmente as metas propostas.

O fato de os estudantes não terem produzido de forma satisfatória as demais categorias textuais elencadas não assinala que eles não sejam capazes de produzir a atividade. Vimos que, o gênero textual em estudo se caracteriza de como um texto de nível mais complexo. Vimos também que o conhecimento prévio dos estudantes em escrita estava mais focalizado em textos narrativos. Dessa forma, o ensino e aprendizagem do *Ensaio curto argumentativo* demanda um tempo maior, bem como maior número de atividades relativas a respectiva estrutura.

É relevante também que ocorra a aplicação dos processos e subprocessos que seguem à primeira escrita. Nessa fase, deve ocorrer a revisão individual do texto, condição em que o professor indica todas as inadequações encontradas e questiona outras possibilidades de ampliação do conteúdo por meio de questões como: *quando?*, *onde?*, *de que forma?*, *através de quem?* *Por quê?*. Essas colocações levam o aluno a ampliar o conteúdo do seu texto, além de direcioná-lo à conscientização sobre a origem das respectivas inadequações, processo esse que envolve voltar aos conteúdos teóricos gramaticais e textuais. A fase final da escrita consolida a formação do esquema cognitivo do referido texto, envolvendo todos os elementos textuais e linguísticos que o caracterizam.

Em síntese, tudo o que discutido até aqui, corrobora com a nossa hipótese de que os alunos dessa fase de escolarização podem desenvolver de forma adequada o texto em estudo. Assim, a baixa realização de algumas categorias relativas ao texto em estudo não indica que esses sujeitos sejam incapazes de produzi-lo. Indica apenas que, no decorrer da pesquisa, pelas variáveis apresentadas, eles ainda não desenvolveram o esquema cognitivo de forma adequada para a tarefa.

Sabemos, assim, que a aprendizagem do *Ensaio argumentativo* é possível na série em estudo. Para que esse aprendizado ocorra, faz-se necessário um olhar sobre o conhecimento prévio desses sujeitos em relação à estrutura do texto, bem como as categorias básicas da norma escrita. Não para descartar esse conteúdo, mas para ampliar as estratégias e os métodos de ensino. Nesse sentido, outras estratégias de ensino sempre podem e devem ser testadas, sem deixar de levar em consideração as demais variáveis que interferem no processo de ensino na sala de aula.

O fato mais relevante nesse processo é o professor ter a certeza do onde ele quer chegar, e, nessa caminhada, desenvolver estratégias, testá-las e as reconstruir sempre tomando por base as teorias mais recentes que são apresentadas aos que buscam a qualificação na respectiva área de atuação. Por fim, em decorrência da complexidade que envolve a escrita, o ensino e a aprendizagem e, especialmente, a prática da escrita de textos deve ser tarefa de todos os professores, em todas as disciplinas, não somente do professor da Disciplina de Português.

Em síntese, buscamos relacionar, ao longo deste trabalho, os diversos aspectos teóricos, os quais dizem respeito às pesquisas sobre o objeto, ao processo de ensino e aprendizagem do próprio objeto. Com isso, aproximamos esses dois campos de saber, a fim de que os resultados sejam mais positivos quando tratamos do ensino e do desenvolvimento da competência do estudante brasileiro em relação à leitura, à escrita e à tecnologia.

Ratificamos, assim, a relevância desta pesquisa no sentido de contribuir com os estudos nacionais e internacionais na área da Linguística e da Psicolinguística na busca de novas estratégias para a qualificação da arte de ensinar e aprender a escrever.

REFERÊNCIAS

ACOSTA-PEREIRA, R. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração*. 2008. 229 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão. Programa de Pós-Graduação em Linguística. Florianópolis, SC, 2008.

ADAM, Jean-Michel. *A Linguística Textual: introdução à análise textual dos discursos*. Revisão técnica Luis Passeggi e João Gomes da Silva Neto. – São Paulo: Cortez, 2008.

AZEREDO, J. C. de. *Gramática Houaiss da Língua Portuguesa*. São Paulo: Publifolha, 2008.

BAKHTIN, M. *Problemas da poética de Dostoiévski*. Tradução Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, [1929] 1981.

_____. *Estética da criação verbal*. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, [1930] 2003.

BAZERMAN, C. Writing to learn. In: BAZERMANN, Charles et al. *Reference Guide to Writing cross the Curriculum*. Parlor Press and the WAC clearinghouse. 2005. Disponível em: <http://wac.colostate.edu/books/bazerman_wac/chapter5.pdf>. Acesso em: 5 maio 2010.

_____. Gênero, agência e escrita. PAIVA DIONISIO, A.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira et.al. – 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2006.

_____. Escrita, gênero e interação social. PAIVA DIONISIO, A.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira et.al. – 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2007.

_____. Gêneros textuais, tipificação e interação; PAIVA DIONISIO, A.; HOFFNAGEL, J. C. (Orgs.). Tradução e adaptação de Judith Chambliss Hoffnagel; revisão técnica Ana Regina Vieira et.al. – 3. ed.- São Paulo: Cortez, 2009.

BENTO, M. Problemas na prova de Português dificultam acesso a estágio: nova escrita, velhos problemas. *Folha Dirigida*. 17 ago. 2010. Acessível em: < <http://www.stellabortoni.com.br/>>. Acesso em: 30 agos. 2010.

BRASIL -INAF. MINISTÉRIO DA EDECAÇÃO. *Indicador de alfabetismo funcional (INAF)*, 2005. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2009.

BRASIL- INAF. MINISTÉRIO DA EDECAÇÃO. *Indicador de alfabetismo funcional (INAF)*, 2007. Disponível em: <<http://www.acaoeducativa.org.br/downloads/inaf05.pdf>>. Acesso em: 6 out. 2009.

BRASIL - INAF. MINISTÉRIO DA EDECAÇÃO. *Indicador de alfabetismo funcional (INAF)*, 2009. Disponível em: <http://www.ipm.org.br/download/inaf_brasil2009_relatorio_divulgacao_final.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2010.

BRASIL - INAF. MINISTÉRIO DA EDECAÇÃO. *Indicador de alfabetismo funcional (INAF)*, 2011. Disponível em: <www.ipm.org.br/.../informe_resultados_inaf2011-versao%20final>. Acesso em: 8 agos. 2012.

BRASIL – IDEB. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)*, 2011. Disponível em:<portalideb.inep.gov.br/>. Acesso em: 7 agos. 2012.

BRASIL - INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Instituto nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – Anísio Teixeira (INEP)*, 2011. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/home.seam?cid=7022>>. Acesso em: 7 agos. 2012.

BRASIL – INEP. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Resultados Preliminares - PISA 2009*, 2010. Disponível em: <http://www.inep.gov.br/download/internacional/pisa/2010/pisa2009_apresentacao_resultados_divulgacao.ppt> Acesso em: 12 dez. 2011.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Educação para todos*, 2011. Disponível em: www.todospelaeducacao.org.br.> Acesso em : 7 agos. 2012.

BRASIL - PCN. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: 1ª A 4ª SÉRIES: língua portuguesa. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL - PCN. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRASIL –PCN. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino médio: Língua portuguesa. Brasília, 2000. Disponível em: < portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/14_24.pdf>. Acesso em: 10 out. 2009.

BRETON, P. *A argumentação na comunicação*. Tradução de Viviane Ribeiro. 2 ed. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

CAGLIARI, L. C. *Análise fonológica*: introdução à teoria e á prática, com especial destaque para o modelo fonêmico. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2002.

CASTRO LIMA, Marcelle Cristiane de. *Desenvolvimento da escrita argumentativa: os efeitos de um ensino sistemático da argumentação para alunos de 5ª série do Ensino Fundamental*. 2006. 88f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2006. Disponível em: < http://www.ppge.ufpr.br/teses/M06_lima.pdf >. Acesso em: 12.set. 2012.

CIEGLINSKI, A. Hábito de ler está além dos livros, diz um dos maiores especialistas em leitura do mundo. 24 jun. 2012. *Agência Brasil*. Disponível em: <agenciabrasil.ebc.com.br/.../habito-de-ler-esta-alem-dos-livros-diz-u...>.

Acesso em: 10 set. 2012.

COSTA VAL, M. da G. *Redação e textualidade*. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

CRISTÓFARO SILVA, T. *Fonética e fonologia do português*. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. *Fonética e fonologia do português: roteiros de guia de exercícios*. São Paulo: Contexto, 2003.

DEHAENE, S. Os neurônios da leitura : como a ciência explica a nossa capacidade de ler. Tradução de Leonor Schiar-Cabral. Porto Alegre: Penso, 1012.

DIJK, T. A. Van. *Macrostructures: An Interdisciplinary Study of Global Structures in Discourse, Interaction, and Cognition*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

1980. Disponível em: <
<http://www.discourses.org/OldBooks/Teun%20A%20van%20Dijk%20-%20Macrostructures.pdf>>. Acesso em: Set. 2011.

_____. *Cognição, discurso e interação*. (Org. e apresentação de Ingidore V. Koch) – 6. ed. – São Paulo:Contexto, 2004.

DUCROT, O. *O dizer e o dito*. Revisão técnica da tradução Eduardo Guimarães. Campinas, SP: Pontes,1987 [1984].

FARACO, C.A. Norma-padrão brasileira: desembaraçando alguns nós. In: BAGNO, M. (Org.). *Linguística da norma*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 2004.

_____. Autor e Autoria. In: BRAIT, B. (org.). *Bakhtin: Conceitos-chave*. 4 ed., 2ª. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2008, p.37-61.

FARACO, C.E.; MOURA, F. M. *Gramática*. 12 ed. -Terceira impressão- São Paulo: Ática, 2001.

FLOWER, L.; HAYES, J. R. A Cognitive Process Theory of Writing. In: *College Composition and Communication*. 32:4 (Dec.,1981): 365-87. Disponível em <

http://faculty.goucher.edu/eng221/Flower_and_Hayes_Cognitive_Process_Model_of_Composition.htm. Acesso em: 3 maio 2010.

GARCIA, O. M. *Comunicação em Prosa Moderna*. 5 ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.

GERGEN, K. J. The Social Constructionist Movement in Modern Psychology. *American Psychologist*. Vol. 40. n. 3, mar.1985, p. 266-275. Tradução portuguesa de Ercy José Soar Filho e revisão de Marta Regina Hasse Marques da Costa. R. Inter. Interdisc. INTERthesis, Florianópolis, v.6, n.1, p. 299-325, jan.- jul. 2009.

GOMBERT, J. E. *Metalinguistic development*. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

_____. Metacognition, Metalanguage and Metapragmatics. *International Journal of psychology*. V. 28 (5), 1993, p. 571-580. Acessível em: < <http://valtweb2a.valt.helsinki.fi/blogs/harmo/meta>>. Acesso em: 2 fev.2010.

_____.Metalinguagem e aquisição da escrita. In: MALUF, M. R. (Org.). *Aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

GONÇALVES, S. Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Ibero Americana de Educação*. Nº. 46. Jan.-Abril 2008. Disponível em: < <http://www.rioei.org/rie46a07.htm>>. Acesso em: 20 agos. 2011.

KARMILOFF-SMITH, A. Dos meta-processos ao acesso consciente: evidência a partir de dados metalinguísticos e de reparo produzidos por crianças. [1986].Tradução de Lígia Beskow de Freitas. *Cadernos de Educação*. FaE/PPGE/UFPel. Pelotas. V.35, jan./abr. 2010, p.407 - 483 Acessível em: <www.ufpel.edu.br/fae/caduc/downloads/n35/14.pdf>. Acesso em: 5 fev. 2010.

KLEIMAN, A. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 11. ed., Campinas, SP: Pontes, 2008.

KOCK, I. G. V. *Introdução à linguística Textual: trajetória e grandes temas*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____. *A Coesão Textual*. 21 ed. São Paulo: Contexto, 2007 [1989].

_____. *O texto e a construção dos sentidos*. 9 ed. 1ª. Reimpressão - São Paulo: Contexto, 2008 [1997].

_____;MORATO, E. M.; BENTES, A. C. *Referenciação e discurso*. São Paulo: Contexto, 2005.

_____;TRAVAGLIA, L. C. *A Coerência Textual*. - 17. ed. - 1ª. Reimpressão - São Paulo: Contexto, 2007 [1990].

MALUF, M.R.; ZANELA, M.S.; PAGNEZ, K.S.M.M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. *Boletim da Psicologia*, Vol. LVI, Nº 124: 67-92. 2006 Acessível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/bolpsi/v56n124/v56n124a06.pdf>>. Acesso em: 9 fev. 2010.

MAINGUENEAU, D. Polifonia. In: _____. *Elementos de linguística para o texto literário*. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1986] p. 85-102.

MAINGUENEAU, D. *Análise de textos de comunicação*. Tradução de Cecília P. de Souza-e-Silva, Décio Rocha. - 5. ed. - São Paulo: Cortez:2008.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia científica*. 6. ed.- São Paulo: Atlas, 2011 a.

_____. M. A.; LAKATOS, Eva Maria. *Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos*. 7. ed.- São Paulo: Atlas, 2011b.

MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola. 2008.

_____. Gêneros textuais: definições e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva, MACHADO; Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxilia-

dora (Orgs.). *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARTINS, T. Brasil fica em penúltimo lugar em ranking de qualidade da educação. Estado de Minas. 27 nov.2012. Disponível em: < http://www.em.com.br/app/noticia/especiais/educacao/2012/11/27/inter nas_educacao,332541/brasil-fica-em-penultimo-lugar-em-ranking-de-qualidade-da-educacao.shtml> . Acesso em: 30 nov. 2012.

MENEGASSI, R.J; AFONSO CHAVES, M. I. O título e sua função estratégica na articulação do texto. *Linguagem & Ensino*. Vol. 3, N^o.1, 2000, p.27-44. Disponível em: < www.rle.ucpel.tche.br>. Acesso em: 15 nov. 2011.

PERELMAN, C; OLBRECHTS-TYTECA, L. *Tratado de argumentação: a nova retórica*. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

PINHEIRO, R.; LEITÃO, S. Consciência da “Estrutura Argumentativa” e Produção Textual. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*. Vol. 23 n. 4, p. 423-432. Out./Dez. 2007. Acessível em:< www.scielo.br/pdf/ptp/v23n4/08.pdf>. Acesso em: 5 agos. 2010.

PINHO, A. Brasil fica no 88º lugar em ranking de educação da Unesco. 1 mar. 2011. *Folha de S. Paulo*. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/saber/882676-brasil-fica-no-88-lugar-em-ranking-de-educacao-da-unesco.shtml>>. Acesso em: 10 agos. 2012.

PLANTIN, C. *A argumentação*. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

PRATT, C.; GRIEVE, R.. Metalinguist Awareness and Cognitive Development. In: TUNNER, W, E.; PRATT,C.;HERRIMAN, M.L. *Metalinguistic Awareness in children: theory, research, and implicacions*. Springer series in Linguage and communication: New York: LEVet, W.J.M.,1984.

RIBEIRO. C. Metacognição: um Apoio ao Processo de Aprendizagem. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(1), p. 109-116. Disponível em:

< <http://www.scielo.br/pdf/%0D/prc/v16n1/16802.pdf>>. Acesso em: 2 fev.2011.

RUMELHART, D. Schemata: building blocks of cognition. In: Spiro, R. J.; Bruce, B; Brewer; W.F. (eds). *Theoretical Issues In Reading and Comprehension*. Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1981.

SANTOS, A. R. dos. *Metodologia científica: a construção do conhecimento*. 7. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SCLIAR-CABRAL. L. *Introdução à psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1991.

_____. *Princípios do sistema alfabético do português do Brasil*. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Aprendizagem neuronal na alfabetização para as práticas sociais da leitura e escrita. *Revista Intercâmbio*, volume XX, São Paulo: LAEL/PUC-SP, 2009, p.113-124.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares- das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: _____. *Gêneros orais e escritos na escola*. Tradução e organização Roxane Rojo e Glais Sales Cordeiro. 2. ed. Campinas, SP:Mercado de Letras, 2010.

SEVERINO, A. J. *Metodologia do trabalho científico*. 23. ed. rev. E atual. - São Paulo: Cortês, 2007.

SICURO CORRÊA, L. M. O desencadeamento (bootstrapping) da sintaxe numa abordagem psicolinguística para a aquisição da linguagem. In: QUADROS, R. M de Org.). *Teorias de aquisição da linguagem*. Florianópolis: Editora da UFSC, 2008. p.169-220.

SILVA, J. G. G. Gênero discursivo e tipologia textual. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v.2, n. 4, 1º. Semestre 1999, p.87-106.

SIQUEIRA, C. B. Habilidade de argumentar de crianças do ensino fundamental. *Revista ReVeLe*. No. 4- maio/2012. Disponível em :< http://www.letras.ufmg.br/cpq/revista%20revele/revista_quatro> . Acesso em: agos. 2012.

SOMMERS, N. Revision Strategies of Student Writers and Experienced Adult Writers. In: *College Composition and Communication*. 31:4, Dec., 1980, p. 378-88. Disponível em: <www.jstor.org/stable>. Acesso em: 4 jul. 2010.

_____. Between drafts . In: *College Composition and Communication*. 43:1, Feb., 1992, p. :23-31. Disponível em: <www.jstor.org/stable>. Acesso em: 4 jul. 2010.

SPINILLO, A.G.; SIMÕES, P. U. Desenvolvimento da Consciência Metatextual em Crianças: Questões Conceituais, Metodológicas e Resultados de Pesquisas. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 2003, 16(3), p. 537-546. Acessível em: www.scielo.br/pdf/prc/v16n3/v16n3a12>. Acesso em: 2 fev. 2010.

SPINK, M.J. Linguagem e produção de sentidos no cotidiano. *Biblioteca Virtual de Ciências Humanas do Centro Edelstein de Pesquisas Sociais*. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <www.bvce.org>. Acesso em: 20 agos. 2012.

WARMOTH, A. Social Constructionist Epistemology. *Sonoma State University*. 2000. Acessível em: www.sonoma.edu/users/w/warmotha/epistemology.html. Acesso em :2 jun. 2010.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente*. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. 1. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BIBLIOGRAFIA

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: Informação e documentação: elaboração: referências*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 6024: Informação e documentação: numeração progressiva das seções de um documento*. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *NBR 6027: Informação e documentação: Sumário: Apresentação*. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *NBR 6028: Informação e documentação: Resumos*. Rio de Janeiro, 2003.

_____. *NBR 10520: Informação e documentação: citação em documentos*. Rio de Janeiro, 2002.

_____. *NBR 14724: Informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. 3. ed. Rio de Janeiro, 2011.

_____. *NBR 15287: Informação e documentação: Projeto de pesquisa: Apresentação*. 2. ed. Rio de Janeiro, 2011.

BRAND, A. G. The Why of Cognition: Emotion and the Composing Process. *College Composition and Communication*. 38:4, Dec., 1987, p. 436-43. Disponível em: <www.jstor.org/stable>. Acesso em: 5 maio 2010.

PERL, S. The Composing Processes of Unskilled College Writers. *Research in Teaching English*. 13:4, December, p. 317-336. Disponível em: <www.jstor.org/stable>. Acesso em: 5 jul. 2010.

SOMMERS, N. Responding to Student writing. *College Composition and Communication*. 33:2, May, 1982, p.148-156. Disponível em: <www.jstor.org/stable>. Acesso em: 5 jul.2010.

SOMMERS, N.; SALT, Laura. The novice as expert: writing the Freshman year. *College Composition and Communication*. 56:1, Sep.,

2004, p. 124-149. Disponível em: < <http://links.jstor.org/stable>>. Acesso em: 5 jul.2010.

YANCEY, K. B. Writing in the 21st century. *National Council of Teachers of English*. Disponível em: < <http://www.ncte.org/library>>. Acesso em: 5 jul. 2010.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Questionário para professores sobre o uso do texto argumentativo na 5ª. série.....	404
APÊNDICE B – Questionário para alunos sobre conhecimento metatextual – 5ª. série - turma 501.....	405
APÊNDICE C - Questionário para alunos sobre conhecimento metatextual – 5ª. série - turma 503.....	406
APÊNDICE D - Comando para o pré-teste.....	407
APÊNDICE E - Texto teórico (1) – Elementos textuais.....	408
APÊNDICE F- Texto teórico (2) – Gênero discursivo Artigo de Opinião.....	409
APÊNDICE G - Atividade para fixação do conteúdo relativo elementos textuais relativo às estratégias (1) e (2).....	410
APÊNDICE H - Texto teórico (3): Aspectos pragmáticos.....	411
APÊNDICE I- Texto teórico (4): A notícia.....	412
APÊNDICE J - Texto teórico (5): Conceito de intertextualidade...	413
APÊNDICE K- Atividade para fixação dos elementos textuais do texto (2) para leitura: <i>Os perigos do uso do fone de ouvido</i> (Lima, 2010).....	414
APÊNDICE L - Atividade para fixação do conteúdo relativo à estratégia (4).....	415
APÊNDICE M - Texto teórico (6): metodologia de pesquisa internet	416
APÊNDICE N - Atividade oral desenvolvida - Sessão de julgamento	417
APÊNDICE O - Estrutura do argumento:atividade de escrita para o desenvolvimento do argumento.....	419
APÊNDICE P – Texto-fonte (4) para leitura.....	420

APÊNDICE B – Questionário para alunos sobre conhecimento metatextual –
5ª. série - turma 501

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLINGÜÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM
PESQUISADORA: SALETE VALER

Local de pesquisa: Escola de Educação Básica Pública Estadual

Série 5ª. - Turma 501 Matutino	Você sabe o que é um texto? (sim ou não)	Você sabe o que é um texto argumen- tativo? (sim ou não)
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno A1	sim	Sim
Aluno A2	sim	Não
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno A3	sim	Não
Aluno A4	sim	Não
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno A5	sim	Sim
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno A6	não	Não
Aluno A7	sim	Não
Aluno		
Aluno A8	sim	Sim
Aluno		
Aluno		
Aluno A9	sim	Sim
Aluno A10	sim	Não
Aluno A11	sim	Não
Aluno		

APÊNDICE C - Questionário para alunos sobre conhecimento metatextual –
5ª. série - turma 503

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: PSICOLINGUÍSTICA
LINHA DE PESQUISA: AQUISIÇÃO E PROCESSAMENTO DA LINGUAGEM
PESQUISADORA: SALETE VALER

Local de pesquisa: Escola de Educação Básica Pública Estadual

Aluno	Você sabe o que é um texto? (sim ou não)	Você sabe o que é um texto argumentativo? (sim ou não)
Aluno		
Aluno A1	sim	não
Aluno		
Aluno A2	sim	não
Aluno		
Aluno A3	sim	não
Aluno		
Aluno A4	sim	não
Aluno		
Aluno		
Aluno A5	não	sim
Aluno A6	sim	não
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno		
Aluno A7	sim	não
Aluno		
Aluno		
Aluno A8	sim	não
Aluno A9	sim	Não
Aluno		
Aluno A10	sim	não
Aluno		
Aluno A11	não	não
Aluno		

APÊNDICE D - Comando para o pré-teste

Escola de Educação Básica Pública Estadual

Disciplina: Português Duração da aula: 45 min.

Professora: X

Série: 5^a série

Turma: _____

Nome completo: _____ Data: _____

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema “O uso do fone de ouvido na escola”.

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

This image shows a single sheet of white paper with horizontal ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are no margins, text, or other markings on the paper.

APÊNDICE E -Texto teórico (1) – Elementos textuais

Elementos textuais

a) elementos pré-textuais: todas as informações sobre o texto que estamos lendo e que aparecem antes do parágrafo da introdução: resumo, nome completo do ator, título do texto, local onde está publicado (jornal, revista, livro etc., data em que foi publicado, se está em sítio eletrônico, data em que acessamos o texto para a leitura.

Exemplo: KLEY, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição. Blog do Espaço Dom Quixote, 31 abr. 2010. Disponível em: <<http://espacodomquixote.blogspot.com/2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-audicao.html>>. Acesso em: 5 junho 2010.

b) elementos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão;

c) elementos pós-textuais: referências – elemento obrigatório - (local de onde tiramos as informações para construir nosso texto), glossário – elemento opcional (lista de palavras com significado especiais), apêndice- elemento opcional (texto ou documento elaborado pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração, conforme NBR 14724: 2002, p.2), anexos - elemento opcional (texto ou documento não elaborado pelo autor, que serve de fundamentação, comprovação e ilustração, conforme (NBR 14724: 2002, p.2);

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724*: informação e documentação – trabalhos acadêmicos - apresentação.

_____. *NBR 6023*: informação e documentação – referências - elaboração.

APÊNDICE F- Texto teórico (2) – Gênero discursivo Artigo de Opinião

O Artigo de opinião é texto que, normalmente, circula nos jornais e revistas. É escrito por um profissional de uma área de conhecimento, por isso, vai falar sobre um tema com o qual tem muita experiência. O objetivo do autor é convencer seu interlocutor sobre a sua opinião em relação ao tema apresentando no texto. Para convencer seu interlocutor, ele traz para o seu texto evidências científicas a favor da sua opinião. Usa expressões linguísticas que marcam a personalidade como *nós, nosso, podemos, devemos, precisamos, necessitamos* etc. com a finalidade de fazer com que o interlocutor compartilhe de sua opinião.

Referência

RODRIGUES, Rosângela Hammes. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem do Círculo de Bakhtin. In: MEURER, José Luiz; BONINI, Adair, MOTTA-ROTH, Désirée (Org). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo : Parábola, 2005, p.152-183.

APÊNDICE G - Atividade para fixação do conteúdo relativo elementos textuais relativo às estratégias (1) e (2)

Análise do texto *Uso do fone de ouvido e a audição* (Kley, 2010)

Elementos pré-textuais:

- 1 Qual é o título do texto? O título do texto é
- 2 Quem é o autor do texto? O autor do texto é
- 3 Qual é a profissão do autor do texto? A profissão do.....
- 4 Qual é a referência completa do texto? A referência.....
- 5 Para quem a autora está escrevendo esse texto? A autora 6 O texto que você leu tem a finalidade de relatar, descrever ou argumentar? Justifique sua resposta. O texto “Uso do fone de ouvido e a audição” da autora Fernanda Helena Kley tem a finalidade de.....porque.....
- 7 O texto que você leu é um poema, uma fábula, uma notícia, um artigo de opinião? Justifique sua resposta. O texto “Uso do fone de ouvido e a audição” da autora.....é porque
- 8 Qual é o veículo (suporte) pelo qual o texto lido está circulando? O texto lido está circulando através

Elementos textuais: introdução, desenvolvimento e conclusão.

No primeiro parágrafo (introdução do texto), a autora apresenta o tema e o que ela vai falar sobre o tema. Destaque deste parágrafo do texto:

- 9 O tema do texto: O tema do texto é a.....
- 10 Quem são as pessoas prejudicadas: As pessoas prejudicadas com a.....são
- 11 Quem são os causadores: Os causadores da.....são.....
- 12 Para que serve o parágrafo dois e três (desenvolvimento do texto)? No parágrafo dois, a autora está mostrando que.....
- 13 Para que serve o parágrafo quatro e cinco (desenvolvimento do texto)?.....
- 14 Para que serve o parágrafo seis (conclusão do texto)?.....

APÊNDICE H - Texto teórico (3): Aspectos pragmáticos

Um texto é produzido de forma oral ou escrita para **descrever, narrar, relatar, dissertar, argumentar etc.**

Após detectada a intenção de produção do texto, o autor deve selecionar o gênero discursivo por meio do qual vai expor suas ideias sobre o tema. Cada gênero discurso apresenta uma estrutura (configuração) especial para organizar as ideias e recursos linguísticos (pronomes, verbos, adjetivos etc) específicos para cada finalidade acima descrita.

Para escolher o estilo de linguagem (formal, informal) a ser usada no texto, o produtor deve saber para quem está escrevendo, se o seu leitor é conhecido ou não, seus hábitos, seus valores sociais, éticos etc. Precisa saber também se o seu texto terá uma audiência privada ou pública. Além disso, deve prever de que modo seu texto vai circular socialmente após ter sido produzido.

Por exemplo: um texto oral pode circular através de conversas do cotidiano, pelo telefone, no rádio, na televisão, no teatro etc. Um texto escrito pode circular em jornal (papel ou eletrônico), livros ou revistas (papel ou eletrônicos), em *outdoors* (anúncios publicitários e governamentais etc.). Na escola, os textos escritos podem circular através de: cartaz, mural, jornal da escola, representação oral etc.

Dissertar/ expor: dissertar é o mesmo que desenvolver ou explicar um assunto, expor, discorrer sobre ele. Em princípio, o texto dissertativo não está preocupado com a persuasão e sim, com a transmissão de conhecimento, sendo, portanto, um texto informativo. Faz uso de linguagem clara, objetiva e impessoal. A maioria dos verbos está no presente do indicativo. A dissertação pode aparecer nos gêneros discursivos como conferências, entrevista de especialista, resumos, resenhas, seminários, artigo de apresentação científica, relatório científico, ensaio dissertativo (didático), artigo enciclopédico, relato de experiências etc.

Argumentar: a argumentação, ao contrário da dissertação, tem por finalidade principal persuadir o leitor sobre o ponto de vista do autor a respeito do assunto. A argumentação se realiza a partir da sustentação, refutação e negociação de tomadas de posição. Faz uso de linguagem clara, objetiva e pessoal. A maioria dos verbos está no presente do indicativo. A argumentação pode aparecer nos gêneros discursivos como a carta de reclamação, debate regrado, editorial, o artigo de opinião, anúncios de propaganda, ensaio argumentativo (didático) etc.

Referências

SILVA, J. G. G. Gênero discursivo e tipologia textual. In: *Scripta*, Belo Horizonte, v.2, n. 4, 1º. Semestre 1999, p.87-106.

APÊNDICE I- Texto teórico (4): A notícia

A Notícia é produzida por um jornalista ou por uma equipe de jornalistas. Tem por finalidade relatar/informar acontecimentos importantes, recentes e de interesse público. O texto deve ser objetivo, sem comentários ou opinião pessoal do autor. Por essa razão, normalmente não aparece a marca de pessoalidade do autor como acontece no artigo de opinião.

Referência

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo. **O Gênero jornalístico *notícia***: dialogismo e valoração. Dissertação de Mestrado. PGLg.UFSC. Florianópolis, 2008.

APÊNDICE J - Texto teórico (5): Conceito de intertextualidade

As vozes dos autores dos textos lidos podem aparecer na forma de:

- a) citação direta: as palavras dos autores dos textos lidos são apresentadas no texto sempre entre aspas “”, isso quer dizer que o autor copiou as mesmas palavras do texto lido.
- b) citação indireta: as palavras dos autores dos textos lidos são apresentadas no texto de maneira parafraseada, ou seja, o autor fala o mesmo que o autor lido, mas com outras palavras.

Referências

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520*: informação e documentação – citações - apresentação.

APÊNDICE K- Atividade para fixação dos elementos textuais do texto (2)
para leitura: *Os perigos do uso do fone de ouvido* (Lima, 2010)

Análise dos elementos pré-textuais

- 1 Qual é o título do texto? Você acha que este título está de acordo com o conteúdo do texto? Justifique sua resposta.
- 2 Quem é o autor do texto?
- 3 Qual é a profissão do autor do texto?
- 4 Qual é referência completa do texto?
- 5 Para quem o autor está escrevendo esse texto?
- 6 O texto que você leu tem a finalidade de descrever, de argumentar ou de noticiar uma informação científica? Justifique sua resposta.
- 7 O texto que você leu é um poema, uma fábula, uma notícia de popularização da ciência, ou um artigo de opinião? Justifique sua resposta
- 8 Qual é o veículo (suporte) pelo qual o texto lido está circulando?

APÊNDICE L - Atividade para fixação do conteúdo relativo à estratégia (4)

Análise da intertextualidade do texto

1 Observe quantas vozes aparecem no mesmo texto:

- a) Autor do texto: neste texto, qual é a forma pessoal (eu, nós, se) e verbal (acredito, acreditamos) que o autor usa no texto para se enunciar? Ou não aparece? Por quê?
- b) Maria Graciete Ribeiro Carneiro: profissão, onde ela trabalha? Ela é contra ou a favor o uso do fone de ouvido? Por quê?
- c) Railson Farias: profissão, onde ele trabalha? Ele é contra ou a favor o uso do fone de ouvido? Por quê?
- d) Sociedade Brasileira de Otologia (SOB);
- e) Organização Mundial de Saúde (OMS);
- f) O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE);
- g) um estudo publicado nos Estados Unidos, por um grupo de doutorandos.

2 Como cada uma das vozes acima aparecem no texto?

3 Por que o autor do texto Silvio de Lima traz para dentro do seu texto as vozes de outros autores? Justifique sua resposta.

APÊNDICE M - Texto teórico (6): metodologia de pesquisa internet

Passos para uma ótima pesquisa

Para uma ótima leitura...

1 Observe e faça anotações de: a) autor do texto; título do texto; c) Tipo do texto (gênero discursivo= notícia, reportagem, artigo de opinião, ensaio, artigo científico etc); d) nome do suporte de circulação: jornal, revista, livro; e) página em que o texto se encontra na revista, no jornal etc.; f) se o texto estiver em site eletrônico, anotar o site completo e a data em que a consulta foi realizada; caso estiver em revista (número da revista, volume, ano) livro (edição, editora, ano).

2 Observar e destacar:

- a) o tema do texto;
- b) analisar se o autor do texto está defendendo uma tese (com ou sem a presença da antítese) ou se está apenas trazendo informações sobre o tema apresentado;
- c) anotar os argumentos que o autor traz para sustentar a sua tese e a antítese (tese oposta);
- d) observar quantas vozes aparecem no texto, além da voz do autor do texto;
- e) reconhecer se função de cada voz no texto é a de trazer evidência a favor da tese ou da antítese.

3 Faça um fichamento de:

- a) referência completa de cada texto lido; (ver ABNT –NBR: 6023)

Exemplos:

(1) LIMA, Silvio de. Os perigos do uso do fone de ouvido. *Jornal Em Tempo*, Amazonas, 03 abr. 2010. Acessível em: <<http://www.emtempo.com.br/site/conteudo.php?not=537?>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

(2) MARCUSCHI, L. A. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola. 2008.

- b) um resumo informativo parafraseado (com as suas palavras) do que foi lido;
- c) citações ("...") das informações que você acha relevante para utilizá-las em sua produção textual.

Para uma ótima produção textual:

- 1 organize sua ideias em parágrafos (introdução, desenvolvimento, conclusão).
- 2 escreva seu texto fazendo paráfrase do que você leu; quando precisar copiar as informações contidas no texto lido, use sempre a citação direta (aspas) com a indicação do autor e ano.
- 3 traga sempre para seu texto evidências/provas para comprovar a sua tese sobre o tema. Indique sempre a referência do texto que você retirou a informação.
- 4 coloque após o final de seu texto a referência completa do texto que você citou no seu texto.

APÊNDICE N - Atividade oral desenvolvida - Sessão de julgamento

Sessão de julgamento do réu A58

Aos dias sete de outubro de dois mil e dez deu-se o julgamento do réu A. A representante da Escola X acusa o aluno de brigar nas dependências dessa escola, por essa razão, pede o seu afastamento deste recinto.

A sessão de julgamento foi presidida pela **juíza B** esclarecendo aos presentes os procedimentos para o julgamento: “Primeiramente ouvirei o depoimento do réu, depois os advogados da escola que acusa o réu e as testemunhas de acusação. Na sequência, ouvirei os advogados de defesa do réu e suas testemunhas. Após essa rodada de atividades, os jurados farão os seus julgamentos e a mim caberá a sentença final”.

Após seu pronunciamento, a Juíza B chamou o réu para o depoimento. Assim que o **réu** adentrou no recinto **falou**: - Naquela manhã quando eu cheguei à escola, o C da turma 803 estava me esperando na estrada. Assim que eu entrei, ele me ameaçou de morte. Fui pedir satisfação a ele, pois queria saber o motivo de suas ameaças, mas assim que eu cheguei perto dele, ele começou a me bater e por isso, eu comecei a bater nele também. Quando eu percebi já estávamos rolando pelo pátio da escola. Nesse instante, o segurança chegou e nos separou carregando-nos para a secretaria.

Após ouvir o depoimento do réu a Juíza chamou **os advogados de escola** (D, E, F e G) para apresentarem os argumentos para a acusação do aluno. **Os advogados** em consenso apresentaram os seguintes argumentos contra o réu: a) o réu deveria ter comunicado à diretoria que estava sendo ameaçado; b) atos de violência não podem ser admitidos na escola; c) atitudes de violência podem trazer traumas aos demais alunos; d) a escola é lugar para o estudo e não para brigas; e) há uma lei na escola que proíbe brigas dentro do pátio e f) o aluno tem um temperamento difícil que se reflete em diversas atitudes na escola. Após a apresentação dos argumentos dos **advogados de acusação** do aluno, a juíza solicitou que entrasse a **testemunha da acusação, o professor H**. A testemunha declarou que quando estava chegando à escola percebeu que os dois alunos já estavam discutindo no pátio, mas naquele momento várias pessoas pediram ao réu que não desse ouvidos às acusações do outro aluno, mas ele insistiu na discussão, o que se transformou em briga.

Na sequência do julgamento, a juíza chamou **os advogados de defesa** (I, J, K, L) para apresentarem seus argumentos a favor do réu. Os respectivos advogados apresentaram os seguintes argumentos em defesa do aluno: a) o réu não tinha conhecimento da lei que proíbe brigas na escola; b) o réu já sofrera ameaças desse aluno em outras oportunidades; c) o réu agiu em legítima defesa e d) o réu tem se esforçado para diminuir seu temperamento perturbador na escola. Após a apresentação dos argumentos a favor do aluno, **a juíza** chamou a **testemunha da defesa, o professor M, o qual declarou** que no momento em que chegava à escola ouviu o C da 803 chamar pelo réu e ameaçá-lo. O réu ainda tentou seguir seu caminho sem dar atenção às ameaças do outro, mas como as ameaças continuaram, o réu retornou e, assim, iniciou a discussão que acabou em briga.

Após todos ouvirem os advogados e as testemunhas de defesa e de acusação, **a juíza solicitou** aos jurados (N, O, P) que emitissem seu julgamento e assim eles procederam:

N: - “Embora as brigas sejam proibidas na escola, o réu foi ameaçado de morte pelo outro aluno, por isso agiu em legítima defesa. Por essa razão ele deve permanecer na escola”.

O:- “O réu disse que foi ameaçado de morte pelo outro aluno, e que por essa razão teve que dar umas “porradas” nele. Porém, nessa situação, era sua obrigação comunicar a diretora da escola sobre as ameaças e não partir para a briga corporal, atitude essa totalmente reprovada em qualquer situação social. Por essa razão, o aluno deve ser expulso da escola”.

⁵⁸ Retiramos aqui os nomes dos alunos

P: - “O réu, ao aceitar as provocações do outro aluno e partir para a agressão física, desobedeceu à lei escolar que proíbe brigas dentro da escola. Ao agir dessa forma, ele desacatou as leis e as regras escolares, por esse motivo, deve ser expulso da escola”.

Após o pronunciamento dos jurados, **a juíza B emitiu** seu veredicto final sobre o caso em questão esclarecendo: - “Após ouvir todos os acusadores e defensores do réu A, o jurado condenou por dois votos contra um o réu culpado pela briga. Eu, no poder de minhas atribuições, declaro que a punição para o réu não será a expulsão da escola, mas sim a prestação de serviços à comunidade escolar, promovendo palestras de incentivo para que se termine com as brigas na escola, a fim de que reine um ambiente de paz e harmonia, condição propícia e adequada para o aprendizado e para o fortalecimento das relações de amizades”.

Após o pronunciamento da sentença, a juíza declarou encerrada a sessão de julgamento do réu acima citado.

Q/Escrivã

APÊNDICE O - Estrutura do argumento: atividade de escrita para o desenvolvimento do argumento

Tema: O aluno A brigou na escola

O aluno é culpado pela briga

Argumento 1

O réu deveria ter comunicado à diretoria que estava sendo ameaçado.

Argumento 2

Atos de violência não podem ser admitidos na escola.

Argumento 3

Há uma lei na escola que proíbe brigas dentro do pátio.

Argumento 4

O aluno tem um temperamento difícil que se reflete em diversas atitudes suas na escola.

O aluno não é culpado pela briga

Argumento 1

O réu acreditou que poderia sofrer mais represálias de seu agressor se revelasse as ameaças à direção da escola.

Argumento 2

O réu agiu em legítima defesa.

Argumento 3

O réu não tinha conhecimento da lei que proíbe brigas na escola.

Argumento 4

O réu tem se esforçado para diminuir seu temperamento perturbador na escola.

a) a argumentação ocorre através de expressões categóricas como: deve, precisa, é necessário, é relevante, certamente, necessariamente, obrigatoriamente etc.;

b) para o desenvolvimento da argumentação devemos: apresentar o argumento, explicar o argumento, trazer evidências para o argumento e concluir a ideia (dessa forma, por essa razão, por isso, por esse motivo etc.)

c) exemplo: **desenvolvimento do argumento (1)**

[argumento] O réu deveria ter comunicado à diretoria que estava sendo ameaçado. [explicação] Todos os alunos **sabem** que **devem** comunicar aos responsáveis pela escola se algo de estranho aconteça consigo, tanto dentro do espaço escolar quanto no ambiente doméstico. [evidências] No caso do réu, ele mesmo confessou em seu depoimento que estava sendo ameaçado, além disso, de acordo com as testemunhas, ele reagiu às provocações ao invés de seguir seu caminho até chegar à sala de aula. [conclusão] **Dessa forma**, seu silêncio não **é** justificado, tornando-se assim **responsável** pela sua participação na briga ocorrida na escola.

APÊNDICE P – Texto-fonte (4) para leitura

O uso de fone de ouvidos

Salete Valer

(3- tema) Cresce o número de adeptos ao uso de fone de ouvidos. (3-1 subtema) Entre os usuários **desses** aparelhos eletrônicos estão na sua grande maioria jovens e até crianças, (3-2 subtema) porém o uso contínuo e desregrado **dessa** tecnologia pode causar, no decorrer do tempo, problemas irreversíveis relacionados à audição. (3-3 subtema) *Para evitar* danos futuros à saúde **desses** usuários, é fundamental que os pais ou responsáveis tomem consciência **desses** problemas e promovam ações preventivas. (fechamento) **Nessas condições**, é importante que *se aprenda* a usar as novas tecnologias, de forma a evitar danos à saúde.

O uso de fones de ouvidos tem crescido em todas as faixas etárias, especialmente, entre os jovens e até em crianças. **Esse** novo hábito que se alastrou de forma generalizada decorre do fato de a indústria tecnológica lançar no mercado aparelhos eletrônicos cada vez mais sofisticados com alta precisão acústica tal como o MP3. **Essa** prática possibilita que as pessoas estejam em contato com suas músicas preferidas ou até mesmo textos orais para estudo, especialmente, em se tratando de estudos de línguas estrangeiras. **Por essa razão, esse hábito tem conquistado cada vez mais usuários.**

Apesar de os benefícios que esses aparelhos trazem, o uso não adequado dos diversos tipos de aparelhos pode causar problemas de saúde, muitas vezes irreversíveis. De acordo com Gomes (2008), “O fone de ouvido tem um tipo de ruído que provoca zumbido, sinal de alerta precoce de perda auditiva, especialmente, quando o equipamento é utilizado no volume máximo e em longo tempo de exposição direta no tímpano”. O zumbido é um ritmo acelerado que se manifesta na cabeça ou no ouvido para compensar a perda auditiva. A sensação é de chiado, som de apito ou cigarra, **além disso**, pode ser contínua ou intermitente. **Assim, é importante que o usuário fique em alerta para possíveis sinais que o uso **desses** aparelhos pode trazer.**

Para que esse hábito não tenha como consequência uma doença, a solução mais promissora seria os responsáveis pelos jovens e os responsáveis pelos meios de divulgação mostrarem aos usuários os possíveis danos trazidos pelos excessos de uso. Conscientes desses perigos os usuários passariam a ter mais cuidados. Entre esses cuidados estão não só o controle do tempo de uso, **mas também**, o excesso de volume. Outra solução possível apontada por Norton (2008) é a de que, a longo prazo, os fabricantes de aparelhos de MP3 tenham de realizar mudanças na tecnologia desses aparelhos. **Portanto, essas seriam algumas possíveis**

soluções para a prevenção de problemas relativos à audição pelo mau uso de tecnologias de ponta.

Dessa forma, *observa-se* que o uso de fone de ouvido tem ganhado cada vez mais adeptos pela sua praticidade e pela sua qualidade tecnológica, **porém** o uso inadequado e excessivo pode causar problemas auditivos sem reversão. Para *evitar-se* que essas práticas se revertam em problemas de saúde, *faz-se necessário* que responsáveis e usuários tomem consciência desses perigos e, com isso, *os hábitos sejam mudados*. **Enfim**, *deve-se aprender* a usufruir da tecnologia os seus benefícios e não os seus malefícios.

GOMES, Viviane. Dia Nacional de Conscientização do Zumbido. 19. Jan. 2008. *Diário Oficial*. Disponível em <http://diariooficial.imprensaoficial.com.br/doflash/prototipo/2008/Janeiro/19/exec1/pdf/pg_0003.pdf> . Acesso em: 3. Agos. 2009.

NORTON, Amy. Adolescentes não ouvem alertas sobre riscos dos players de MP3. *Yahoo Noticias*. 27 mar. 2008. Disponível em: <art-musica.blogspot.com/2008/.../adolescentes-no-ouvem-alertas>. Acesso: 30 mar. 2008.

ANEXOS

ANEXO A- Questionário psicossociolinguístico de Leonor Scliar-Cabral.....	427
ANEXO B -Texto-fonte (1) para leitura: <i>Uso do fone de ouvido e a audição</i> (Kley, 2010)	428
ANEXO C -Texto-fonte (2) para leitura: <i>O efeito da violência na televisão sobre as crianças</i>	429
ANEXO D -Texto-fonte (3) para leitura: <i>Os perigos do uso do fone de ouvido</i> (Lima, 2010).....	430

ANEXO A - Questionário Psicossociolinguístico de Scliar-Cabral

QUESTIONÁRIO PSICOSSOCIOLINGUÍSTICO DE SCLIAR-CABRAL

N.º..... Escola
Entrevistador
Local Data: .../.../.....
1. Dados pessoais
Nome: Sexo:....F....M Data nasc.:.../.../.....
Endereço: Há quanto tempo:
Localidade:....
Dois últimos endereços:.....
2. Família
Nome do pai..... Naturalidade:
Nome da mãe Naturalidade: ...
3. Dados dos pais ou outros (data de nascimento, profissão e renda)
Pai ou outro:/.../..... Profissão
Mãe ou outra:/.../..... Profissão.....
Renda do pai ou outro
Renda da mãe ou outra

4. Convívio (em 4, 5 , 6 e 7 preencher os dados relativos a com quem a criança esteve mais tempo)

Morte Abandono

Com quem mora:
Vive com o pai Vive com a mãe

Pai e mãe	Só pai	Pai e outra	Só mãe	Mãe e outro	outros

5. Instrução

	Analfabeto	Primário	Ginásio	2º grau	Superior	Outros
Pai ou outro						
Mãe ou outra						

6. Religião

	católica	protestante	espírita	vangélica	outra	outras
Pai ou outro						
Mãe ou outra						

7. Residência na localidade. Dê os dois últimos locais onde morou, fora da cidade e por quanto tempo.

Pai ou outro:

Mãe ou outra:

Perguntas	Mãe	Professora	Criança
Gosta de brincar sozinho			
Gosta de brincar com irmãos			
Gosta de brincar com outras crianças			
Brinquedo preferido:..			
Alguém lhe conta histórias			
Quais histórias lhe contam			
Qual história preferida			
Tem TV			
Quantas horas vê por dia			
Programa(s) preferido(s).....			
Tem rádio			
Quantas horas escuta por dia			
Programa(s) preferido(s)			
Tem vídeo / DVD			
Quantas vezes assiste na semana			
Tem Internet			
Quantas horas por dia			
Tem jogos eletrônicos			
Quantas horas joga por dia			
Tem outros jogos			
Quantas horas joga por dia			
Qual o personagem preferido da TV			
Qual o cantor preferido			

8. Dados sobre a saúde

Gestação normal: Com problemas:.....

Parto normal: Com problemas:.....

Doenças na infância:

Quando começou a andar:

Quando disse as primeiras palavras:

9. (Deste ponto em diante perguntar à mãe, à professora e à criança)

10. O pai lê: Livro(s): Jornal (is): Revista(s):

A mãe lê: Livro(s): Jornal (is): Revista(s):

A criança tem contato com dicionário: () só na escola () em casa para realizar os deveres () em casa por curiosidade () não tem dicionário () tem dicionário, mas não usa

Há algum livro em casa: () sim () não Mais ou menos quantos?

11. Irmãos

	0 a 1	1 a 2	2 a 3	3 a 4	4 a 5	5 a 6	6 a 7	7 a 8	8 a 9	9 a 10	10 a 11	11 a 12	12 a 13
Educação													
Abandono													
Quando?													

Código para Escolaridade

Berçário: BR

Maternal: M

Pré-escolar: PE

1º grau: 11, 12, 13 etc

2º grau: 21, 21, 23 etc

Superior: S

12. Com quem a criança fica na ausência dos pais ou outros:

Com quem divide o quarto:.....

Com quem divide a cama:

13. Quais os dois últimos empregos do pai ou outros e por quanto tempo:

Quais os dois últimos empregos da mãe ou outras e por quanto tempo:

Horário de trabalho do pai ou outro:

Horário de trabalho da mãe ou outra:

14. O pai fala com a criança só em português: () sim () não

Só fala em outra língua: () sim () não Qual:

Em duas línguas: () sim () não Quais:

A mãe fala com a criança só em português: () sim () não

Só fala em outra língua: () sim () não Qual:

Em duas línguas: () sim () não Quais:

Pai e mãe falam entre si só em português: () sim () não

Falam entre si em outra língua somente: () sim () não Qual:

Falam entre si em ambas línguas () sim () não Quais:

15. Antes de entrar para a escola?

a) () a criança não frequentou a pré-escola

b) () a criança frequentou a pré-escola

c) () a criança frequentou o jardim de infância. A partir de que idade:

16. Quando a criança entrou na escola?

a) () não sabia ler nem escrever

b) () sabia ler

c) () sabia ler e escrever um pouco

d) () sabia ler bem e escrever um pouco

e) () sabia ler e escrever bem

f) () outra situação. Qual:

17. Quanto à opção pela escola a criança:

a) () frequentou esta escola desde o jardim de infância

b) () frequentou esta escola desde a primeira série

c) () estava matriculada em outro jardim de infância e veio para esta escola na 1ª série

d) () estava matriculada em outras escola e veio para esta escola a partir da 2ª série

e) () estava matriculada em outras escola e veio para esta escola a partir da 3ª série

ANEXO B - Texto (1) para leitura: Uso do fone de ouvido e a audição (Kley, 2010)

O do fone de ouvido e a audição

Fernanda Helena Kley⁵⁹ - Fonoaudióloga

Atualmente, casos de perda da audição não são mais só comuns em idosos. Com a popularização do uso de aparelhos portáteis de música digital (mp3, mp4, Ipod), muitos jovens também têm sido prejudicados com a perda da audição. Os grandes causadores disso são o tempo de utilização e a intensidade da música.

A maioria dos jovens não tira mais os fones de ouvido para nada. Estejam na rua, na escola, no ônibus ou até conversando com outras pessoas, o mp3 está sempre ligado e em intensidade altíssima.

Você já parou do lado de alguém que estivesse escutando música no seu mp3 e escutou também? Pode ter certeza que a audição dessa pessoa está sendo prejudicada e logo os efeitos disso aparecerão. Esses aparelhos podem chegar a uma intensidade de 120 dB (decibel), o que equivale à turbina de um avião em decolagem! E tudo isto dentro do ouvido humano! A partir de 85 dB (o trânsito em uma avenida movimentada atinge esse nível) podem ocorrer alterações de audição se a exposição for por um período de tempo prolongado.

Há um projeto de lei na Câmara dos Deputados com o objetivo de regulamentar a venda dos tocadores de música digital para evitar maiores danos à população. A ideia é que seja proibida a venda de aparelhos que ultrapassem 90 dB e que haja inscrições de alerta a respeito da exposição prolongada a sons intensos. Enquanto isso não ocorre, devemos orientar nossos filhos, alunos, amigos e até nós mesmos dos riscos que uma simples música em um fone de ouvido pode provocar. É importante controlar a intensidade da música, dar um descanso para o ouvido de vez em quando e prestar atenção se algum sintoma auditivo como zumbido, sensação de orelha tapada, dificuldade em entender em ambiente ruidoso aparecer. Observando algum desses sintomas, desligue o mp3 e procure ajuda especializada.

⁵⁹ KLEY, Fernanda Helena. Uso do fone de ouvido e a audição. **Blog do Espaço Dom Quixote**, 31 abr. 2010. Disponível em: <<http://espacodomquixote.blogspot.com/2010/05/uso-do-fone-de-ouvido-e-audicao.html>>. Acesso em: 5 jun. 2010.

ANEXO C - Texto (2) para leitura: O efeito da violência na televisão sobre as crianças

(Texto adaptado de Autor anônimo. s/d. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/13255378/Texto-Argumentativo>>. Acesso em: 9 set. 2010.

Atualmente, ao ligarmos a televisão, é cada vez mais frequente depararmos com notícias de guerra, assaltos, mortes e ainda com programas em que o recurso à violência impera. Como sabemos, as crianças são as principais admiradoras desse pequeno aparelho que é a televisão e de tudo o que lá é transmitido. Significa dizer que é de extrema importância a redução do número de programas que contenham violência explícita por parte dos canais de TV, principalmente em horários nos quais a maioria das crianças assiste à televisão, visto que esta exposição poderá ser um dos fatores que as influenciará na sua vida, nomeadamente na sua personalidade e atitude na resolução dos problemas que lhes irão surgir.

Em primeiro lugar, é possível afirmarmos **que a violência a que as crianças estão expostas nos diversos programas televisivos lhes pode provocar comportamentos violentos**. Essa é uma opinião compartilhada por muitas pessoas que, apesar do que se possa pensar, não é apenas uma ideia do senso comum, na medida em que está comprovada por diversos estudos. Tomamos como exemplo um trabalho do Instituto de investigação Social da Universidade de Michigan (Estados Unidos da América), coordenado pelo psicólogo L. Rowell Huesmann e apresentado no número de Março de 2003 da revista *Development Psychology*, o qual demonstra que crianças de ambos os sexos que assistem a muitos programas televisivos violentos têm um elevado risco de desenvolverem um comportamento agressivo em adultos.

Para esta situação, surge **como uma possível explicação o fato de as crianças não fazerem a distinção entre a ficção e a realidade**, o que as leva a pensar que o que vêem na televisão são os comportamentos mais corretos a ter. Já o famoso austríaco fundador da psicanálise, Sigmund Freud, depois de muitas investigações relacionadas com a mente humana, constatou que as crianças utilizam o faz-de-conta tanto ou mais que a realidade concreta para a sua construção psíquica. Então isso quer dizer que toda a violência que preenche os desenhos animados aos quais as crianças tanto gostam de assistir, tais como o *Dragon Ball*, *Tartarugas Ninja*, *Power Rangers* e tantos outros, lhes vai incutir valores contraproducentes à sua formação como pessoa.

Em síntese, é legítimo que se imponha às estações de televisão uma restrição de exibição de material violento na sua programação, dado que a exposição a este tipo de conteúdo é extremamente prejudicial no desenvolvimento das crianças, pois, tal como diz o povo, “violência só gera violência”.

tema: As crianças e a violência na TV

Tese: Os canais de televisão devem transmitir menos programas com violência explícita, principalmente em horários nos quais as crianças vêem televisão.

Argumento 1: A violência a que as crianças assistem nos diversos programas de TV provoca nelas comportamentos

violentos. **Evidência:** Está provado pelo trabalho do Instituto de investigação Social da Universidade de Michigan (Estados Unidos da América), apresentado no número de Março de 2003 da revista *Development Psychology*, coordenado pelo psicólogo L. Rowell Huesmann que crianças de ambos os sexos que assistem a muitos programas televisivos violentos têm um risco de desenvolverem um comportamento agressivo em adultos.

Argumento 2: As crianças não distinguem a ficção da realidade, o que leva a que pensem que o que vêem na televisão são os comportamentos corretos. **Evidência:** Freud constatou que as crianças utilizam o faz-de-conta, tanto ou mais que a realidade concreta para a sua construção psíquica.

Conclusão: É legítimo que se imponha às estações de televisão uma restrição de exibição de material violento nas suas grelhas de programação, visto que a exposição a este tipo de conteúdos é prejudicial no desenvolvimento das crianças

ANEXO D - Texto (3) para leitura: Os perigos do uso do fone de ouvido (Lima, 2010)

Os perigos do uso do fone de ouvido

Silvio de Lima (Equipe Em Tempo)⁶⁰

O uso do fone de ouvido é uma ‘febre’ entre quase todas as faixas etárias, em diferentes espaços das grandes cidades. E, em Manaus, não é diferente. Os lugares vão desde os ônibus coletivos, academias, até mesmo o ambiente de trabalho. A individualidade e a falta de concentração geralmente são os motivos que levam alguém a esta opção. Porém, ao invés de ajudar, muitas vezes o mau uso ou em excesso pode ocasionar a surdez e prejudicar o desempenho em atividades profissionais.

Diferentes espaços de trabalho como repartições com vários funcionários falando ao mesmo tempo, algumas pessoas optam pelo uso contínuo do acessório como forma de se concentrar nas atividades diárias, isolando o som ambiente. Muitas vezes, de tão introspectivos com uma música, por exemplo, não ouvem o que o colega fala e isso pode prejudicar a comunicação de ambos. “As pessoas procuram usar o fone de ouvido como uma espécie de fuga”, ressaltou a psicóloga da Fundação Centro de Oncologia (FCECON), Maria Graciete Ribeiro Carneiro. A psicóloga explica que a capacidade de realizar duas atividades ao mesmo tempo – como ouvir música e ler um livro, por exemplo -, depende de cada pessoa. “Tem pessoas que conseguem e têm outras que não”, indicou. “Todo comportamento vem de um condicionamento e, se esse condicionamento causar prejuízos, tem que ser mudado”, completou.

O resultado pode ser excelente no trabalho, com a utilização de músicas como pano de fundo, mas o uso do fone de ouvido oferece o mais perigoso risco de todos: a surdez. Os especialistas apontam o aparelho como o mais prejudicial à saúde auditiva por serem inseridos diretamente no canal auditivo, com o som indo diretamente na membrana timpânica, sem proteção ao ouvido interno. “O ideal seria não utilizá-lo ou usar em volume baixo”, complementou o Centro Diagnostico de Otorrinolaringologia e Fonoaudiologia (Cedof), otorrinolaringologista Railson Farias.

Dados da Sociedade Brasileira de Otiologia (SBO) indicam que 35% das perdas de audição são resultantes de exposições a ruídos intensos. Já a Organização Mundial de Saúde (OMS), 10% da população mundial têm algum tipo de deficiência auditiva, sendo que no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2000, mostrou que o país tinha quase 6 milhões de pessoas com deficiência auditiva. Um dos exemplos mais conhecidos no Brasil ocorreu com o vocalista da banda Jota Quest, Rogério Flausino. Com o uso do *earfone*, fone de ouvido que serve para ouvir o retorno nos shows, ele perdeu 30% da audição do ouvido direito. “Com o uso contínuo e em volume alto do fone de ouvido, a pessoa pode desenvolver a ‘labirintite’, ‘zumbido’ e otite (inflamações no ouvido)”, completou Railson.

As normas regulamentadoras do Ministério do Trabalho estipulam que o limite máximo de exposição a sons do ouvido humano é de 85 decibéis, com até 4h diárias. Porém, alguns aparelhos eletrônicos individuais ultrapassam este limite e chegam a uma intensidade de até 140 decibéis.

O tempo de uso também é um fator determinante para a perda da audição. A constatação foi feita em um estudo publicado nos Estados Unidos, por um grupo de doutorandos. No trabalho, concluiu que as perdas são aparentes nas pessoas que ouvem música por mais de 90

⁶⁰ LIMA, Silvio de. Os perigos do uso do fone de ouvido. **Jornal Em Tempo**, Amazonas, 03 abr. 2010. Acessível em: <<http://www.emtempo.com.br/site/conteudo.php?not=537?>>>. Acesso em: 10 jun. 2010.

minutos por dia, em um volume em 80% do volume. As descobertas do estudo, co-produzido pelo doutorando Cory Portunff, se aplicam a crianças e adultos.

Os fones de ouvido são de vários tipos entre os quais está o *Earbuds* que são os intra-auriculares; o Supra-auriculares (*headsets*) que são os fones usados sobre a orelha, utilizado geralmente pelos Dj's. Diferente dos “*earbuds*”, eles são confortáveis, fáceis de colocar e tirar e bloqueiam boa parte dos ruídos externos. Além disso, reproduzem o som com maior fidelidade. Os Intra-auriculares (in-ear ou canalphones): Eles têm um formato esquisito e um jeito ainda mais estranho de usar: o fone é enfiado dentro do canal auditivo. Eles também possuem a capacidade de eliminar o ruído externo.

ANEXO E - Cópia digitalizada dos textos do pré-teste e pós-teste

Turma controle (501) – pré-teste

Texto completo pré-teste 501-A1

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501 - A1

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

- 1 Eu sou a favor do uso de fone de ouvido na
- 2 escola. Mais eu sei que o uso de fone de ouvido
- 3 prejudica o aluno(a), pois atrapalha o aluno a
- 4 ouvir de aula e tira a atenção do aluno e
- 5 usa de fone de ouvido nas escolas, prejudica
- 6 mas mesmo assim ainda continuam usando nas salas
- 7 de aula. Eu sou a favor por que eu acho legal ouvir
- 8 música na sala ou na recreio varias vezes
- 9 ouvem musica na sala quando a professora deixa
- 10 mas só quando ela não deixa alguns alunos
- 11 ouvem musica / Todos mundo gosta de ouvir
- 12 musica na sala, na recreio, na biblioteca mas só alguns
- 13 alunos ouvem musica não são todos em todas as salas
- 14 musica mas precisamos gostar de musica em si
- 15 que é prelado, atrapalha o aluno.

Texto completo pré-teste 501-A2

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-A2

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

- 1 Eu sou contra o uso do fone de ouvido na escola por que eu não vou
- 2 me concentrar muito quando o professor (a) estiver no quadro
- 3 na sala de aula daí eu só vou ouvir música quando acabar
- 4 a aula daí

Texto completo pré-teste 501-A3

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

501 - A3

1 Eu não sou contra o uso de fone de
2 ouvido na escola. Por que eu gosto de ouvir
3 o fone, todos gostam de ouvir. Como eu
4 também gosto de ouvir músicas e a música quise-
5 xima, por que passar sobre músicas e também
6 sobre o que está acontecendo nas ruas e também
7 nas faculdades.
8 E o fone usa só no ouvido e todo
9 mundo gosta de ouvir músicas e algo mais
10 importante, e também nem todo mundo gosta
11 de fone, tem alguns que falam que o fone
12 é uma merda que é isso, e aqueles e
13 essas pessoas que não gostam de fone
14 podem achar isso ruim e muito chato, como
15 tem algumas pessoas dizem que o fone é uma
16 merda. Por que essas pessoas dizem isso, por que
17 essas pessoas não acham isso legal, também
18 não acham bom.
19 E essas pessoas falam que isso é
20 uma porcaria e chato. E também tem algumas
21 pessoas dizem que acham muito legal
22 e bom.
23 E o uso de fone nas escolas é
24 bastante de gente que ouve, e é claro que
25 eles não gostam, muito bastante não gostar.

Texto completo pré-teste 501-A4

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

. 501-A4

1 Eu sou contra os fone-de-ouvido por
 2 que as pessoas de não se concentram na explicação
 3 do professor pode ficar surdo e um risco que to-
 4 dos que usam fone-de-ouvido correm. Eu não
 5 uso fone-de-ouvido porque eu sei quem não
 6 sabe as consequências não sei eu, então eu
 7 a concelho não não uso fone-de-ouvido se
 8 não gostas de ouvir música, no fone não
 9 escute alto está muito e não dentro da sala de
 10 aula e se não quiseres ser muito barulhento
 11 procure um lugar mais quieto e escute só com
 12 um fone-de-ouvido não com os dois mais com
 13 ser muito baixo, abamente o volume mais com
 14 um só fone. Preste atenção na aula e estude
 15 de pois não ter tempo para escutar música
 16 ~~para~~ Ex= no recreio, em casa, na sala da
 17 escola, para ir a escola, para passear, ou
 18 enquanto alguém não pode escutar música
 19 e então em sala de aula não use
 20 fone-de-ouvido.

Texto completo pré-teste 501-A5

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

501-A5

- 1 Eu sou o fone de ouvido nas escolas
- 2 durante o recreio e quando estiverem fazendo um
- 3 teste na sala de aula e se for da sala com o fone de
- 4 ouvido da música, até que as professoras apagarão
- 5 que fone de ouvido nas salas de aula não pode ser na
- 6 hora do recreio

Texto completo pré-teste 501-A6

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

501-A6

- 1 Era uma vez um menino que era quase surdo
- 2 os outros falam
- 3 porque ele quase não ouvia?
- 4 porque ele aumentava o volume no máximo
- 5 mas como de falar com ele e ele não ouvia
- 6 por isso por isso os outros
- 7 que menino educado com a própria mãe
- 8 mas o fone falou que era errado uso fone de
- 9 ouvido e me maximize o não sei como o
- 10 fone de ouvido mas se liga no máximo para
- 11 fone surdo por sempre.

Texto completo pré-teste 501-A7

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

501-A7

1 Não é correto usar fone de ouvido e
2 nem celular por que atrapalha o aprendizado
3 e os estudos dos alunos na escola. Também não é correto
4 por que se um aluno pode escutar todos também
5 pode, mas a escola nem a prefeitura deixa por que a
6 escola é para estudar não para escutar música. Eu
7 sei todos não vão gostar se a escola não deixa
8 escutar música em fone de ouvido. Eu também sei
9 contra o uso de fone de ouvido porque pode prejudicar
10 o ouvido e até ficar surdo.

Texto completo pré-teste 501-A8

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-A8

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1 O meu uso de fone de ouvido na
2 escola, eu acho que eu não gosto de
3 ouvir o fone de ouvido porque eu acho
4 que nós temos que respeitar a professora
5 e também em termos que nós estamos
6 em uma sala de aula nós estamos na
7 aula, eu não sei em casa, em qualquer
8 lugar que eu vou a liberdade usar o fone
9 de ouvido, sem lugar que a liberdade
10 não, mente e uso de celular ou outras
11 objetos que nós permitidos esse caso
12 de nós nomes respeito e uso de
13 fone de ouvidos a pessoa tem
14 que ter respeito com os outros
15 ou seja também tem que respeitar
16 pra termos uma consciência limpa de
17 nós comprime nos nos podemos ter
18 mais uso de fone de ouvido nós temos
19 que ter um pouco de respeito
20 com aqueles que nós vamos aprender
21 em nós de aula de seja em qualquer
22 lugar em locais proibidos, nomes
23 não pelo menos um pouco de respeito
24 nos temos que achar que nós temos
25 mais comatos esse tipo de problemas em
26 locais proibidos não ter mais respeito
27 com o nosso país nomes respeito
28 os coisas que acha que está certa
29 ou seja então compense o seu
30 erro agora nós vamos para outros
31 dia de aula a mais.

32 Respeito é bom e todo mundo
33 gosta nomes aprender cada vez
34 mais a respeito e mais lugar
35 o nome local e também o bem
36 que agente cada vez mais aprenda
37 não use o celular na escola ou
38 em qualquer lugar nomes ter
39 Respeito com o nosso dever.

Texto completo pré-teste 501-A9

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

501-A9

1 O uso do fone de ouvido na escola é proibido
2 pois atrapalha a ciência e estudos. Eu não sei
3 contar, mas também não sou o fone. Eu por
4 exemplo nunca fui com o fone de ouvido para
5 a escola eu deixo para escutar em casa de
6 tarde depois do faz os deveres de casa ainda,
7 além de atrapalhar a ciência não aprende nada.
8 Na minha opinião as mães têm que pagar os
9 fones de ouvido de deixar as crianças escutar em
10 casa depois dos estudos. Minha mãe não deixa eu
11 levar nada de aparelho, mesmo assim eu não
12 quero levar mesmo eu quero é aprender e estudar
13 muito.
14 Muitas crianças sofrem por causa do fone de ouvido,
15 muitas crianças deixam de aprender muitas
16 coisas por causa do fone de ouvido. As crianças,
17 querem levar de ano mas se eles continuarem
18 a escutar o fone de ouvido dentro da sala
19 eles não passam nunca. Por isso na minha
20 opinião se os pais não pagam os fones de
21 ouvidos dos filhos os professores tem que
22 lutar contra mães que querem fones de ouvido dentro
23 da sala de aula."

Texto completo pré-teste 501- A10

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-A10

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho)

1 Eu gosto, mas é errado usar na sala de aula porque
2 pode prejudicar os alunos, pois ficam com dor de ouvido
3 se não é culpa da escola, mas dos professores, mais dos alunos
4 tanto tem que fazer de ouvido que te prejudica.
5 Você pode até ficar surdo e não ouvir mais daí até
6 usar aparelho de surdez, daí os preconceituosos não com
7 menor culpa sua culpa, porque ficou surdo e não
8 tem a culpa, com certeza, não tem culpa que é de
9 gar.

10 Eu também eu queria mas é errado é muito feio
11 ouvir música a pretexto de ou por não ouvir
12 falamos pra não parar de ouvir.

Texto completo pré-teste 501-A11

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501- A11

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

- 1 - Eu sou a favor do fone de ouvido na escola por que
- 2 fica mais fácil ouvir a música, mas também tem
- 3 alguns problemas se você deixar a música muito
- 4 alta prejudica o seu ouvido, mas se não deixar
- 5 muito alto pode até ser mais tranquilo também se
- 6 se o fone de ouvido é de qualidade e não de ouvido
- 7 não faz escutar na sala de aula, se for de
- 8 sala de aula também os professores que às vezes
- 9 ficam falando com a gente, então se for de sala
- 10 de aula porque eu sou a favor do fone de ouvido
- 11 na escola

Turma experimental (503) – pré-teste

Texto completo pré-teste 503-A1

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A1

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

~~Eu acho que os fone de ouvido pode ser usado
na sala de aula mas só de pois de a professora
explicar a estrutura do texto que não atrapalha
os colegas por que é barulho e legal~~

1 Eu acho que atrapalha os outros e agita
2 nos presta atenção no que a professora
3 atrapalha muito tira a concentração
4 de quem quer que tem que estudar

Texto completo pré-teste 503-A2

Texto completo pré-teste 503-A3

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A3

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1 Eu sou contra.
2 ninguém deveria usar fones de ouvido na escola
3 e nem nas aulas porque isso distrai os alunos
4 e por com que não presta atenção nas aulas.
5 Eu acho que deveria usar fones de ouvido só na
6 rua e não na escola.
7 e também acho que não devia usar celular e nem fone
8 de ouvido e é isso na minha opinião.

Texto completo pré-teste 503-A4

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A4

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1 eu gosto mais as professoras não gostam
2 eu gosto mais as professoras ficam
3 bravo por isso ali Parando a atenção na
4 música. Alguém pode gostar mais tem
5 alguém que não gosta. Professora
6 chama chama e não escuta um pouco
7 é ruim e tem que ir bom e
8 não gostamos para escola e se não
9 as professoras vão pegar na mão e a minha
10 mãe não deixa trazer para escola Por, na
11 primeira dia de escola Professora fala não
12 pode trazer celular. Tem alguém que
13 traz minha supinicha e isso!

Texto completo pré-teste 503-A5

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A5

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

~~Eu sou contra o uso de fones, porque, isso faz com que a concentração dos alunos diminua, e não consegue ouvir a professora que está falando, e não consegue fazer o trabalho. Em vez disso, o aluno até dorme. Para uso da música, é quando~~

- 1 Eu Sou contra o uso de fones. Porque?
- 2 Porque o fone tira a concentração dos
- 3 alunos quando estão trabalhando e não conseguem
- 4 ouvir a professora que está falando. E depois que a professora explicou
- 5 ele vai perguntar o que que é que pra fazer.
- 6

Texto completo p ré-teste 503-A6

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A6

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1
2
3
4
A minha opinião: Eu sou contra ao fone de
ouvido na escola, por que atrapalha a aula,
muito tempo, a pessoa que está ouvindo
se distrai e atrapalha na missão.

Texto completo pré-teste 503-A7

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A7

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1 Sou contra fone de ouvido.

2 Por que quando assistimos numa matéria o fone fica na cab
3 eça e não na matéria só fica prestando atenção na música ma
4 não na matéria.

5 E se ficar muito tempo pode ficar sem um pouco de audição e
6 não deixa na escola e também pode causar dores de cabeça por causa
7 do fone de ouvido.

8 E quando o professor toma o fone de ouvido de um aluno
9 daí sim que ele vai incomodar mais ainda por causa que
10 a professora tomou o fone de ouvido do aluno que

11 estava com o fone de ouvido.

Texto completo pré-teste 503-A8

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A8

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1 Eu sou contra o uso do fone de ouvido na
2 escola. Porque não podemos ficar com
3 o fone de ouvido. Disseram que ele é bom, mas não

Texto completo pré-teste 503-A9

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

50-AG

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

1. G. estão nos des. de. dentro fone
2. do ouvido no está dentro do fone
3. de aud porque se não escuta a pro
4. ferido que é la tocando o fone
na da do de aud.

Depois de deixar no arado ~~de~~
regras em cada tempo e fone
que não eles vancios fazendo
alguns dentro do do de aud
e os que nos pda de ixar
trazer de fone e aparelha
com empresta e ~~o~~ la o
fones.

Texto completo pré-teste 503-A10

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A10

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

Na minha opinião eu queria que o ~~meu~~ uso de filme de vídeo fosse menos de um ~~item~~ uso barbaque que depois de escutar a professora e entender a matéria. Por que é sempre bom escutar uma música e também não emceder os outros que filme por isso eu queria que o filme fosse de vídeo fosse liberado

Texto completo pré-teste 503-A11

Atividade (PD1): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A11

Atenção: Use o espaço abaixo para a primeira escrita (rascunho).

~~O fone de ouvido é preciso usar fora da
sala dentro da escola em sala que tem
que não usar talvez para alguns no recreio
mas na~~

- 1 Em seu contra o fone de ouvido por que
- 2 ele é pra ser ouvido fora da escola
- 3 Talvez dentro da escola pode mais e no
- 4 no recreio dentro da sala mas pode por
- 5 que atrapalha os colegas e os professores
- 6 tem pessoas que ouvem dentro da sala
- 7 com o volume alto e oulta com
- 8 o volume baixa mais mesmo assim
- 9 se sou contra e se ficar ouvindo
- 10 dentro da sala pode ser prejudicado
- 11 por que não aprende nada e no fim
- 12 de ano eles radam e ficam escondidos.

Turma controle (501)- Pós-teste

Texto completo pós-teste 501-A1

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

30/11

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

Hoje em dia nas escolas o uso de fone de ouvido é proibido. Mas isso não é um absurdo apesar de prejudicar o aluno(a) nas aulas. Um bom motivo de fone de ouvido nas escolas alguns professores não são mais quase todos mudam sua fala os professores não deixam mais muita gente usar o fone de ouvido prejudica os alunos dentro da sala porque o aluno se distrai dentro da sala o fone é proibido mas eu acho que não deveria ser proibido por que todos mudam gosto de ouvir música na sala por que é legal.

Texto completo pós-teste 501-A2

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-42

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

1 O uso do fone de ouvido na escola.

2 Em um estudo na escola não gostei de usar fone de ouvido, porque eu penso que não ficava

3 estudando na escola, porque não gostei. O uso do fone de ouvido na escola.

4 Outro estudo também, também não gostei, celular, televisão e outras coisas da ma-

5 gos, como, cantando. Que do fone de ouvido na escola na sua também é proibido.

5 Não gosto de

6 uso do fone de ouvido na escola

(pós-teste):

Texto completo pós-teste 501-A3

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-A3

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

1 O uso de fone de ouvido, eu
2 acho que minha mãe se pode ser
3 despendido para que os alunos
4 gostem muito de ouvir o fone
5 de ouvido, na verdade, e
6 também tem alguns alunos podem
7 ter tempo livre, eles ouvem o
8 fone eles exagerem na música.
9 E também tem escola que
10 os alunos não pode usar o
11 fone de ouvido porque tem alunos
12 que não querem usar o fone e
13 não se concentram nas atividades,
14 e nem nos trabalhos que os
15 professores fazem para eles ganhar nota.
16 E o fone só pode usar no
17 recreio e no intervalo, porque eles
18 podem perder a concentração
19 nas aulas para que os professores
20 façam para eles ouvir o fone e
21 não com inteligência e respeito para
22 que os professores possam ter
23 um bom dia.

24 Nas podemos usar
25 o fone de ouvido.

26 Isso é uma presunção.

27 Não uma despresunção.

28 Vamos respeitar.

29 E nessa escola não
30 pode ser desrespeitada.

31 Mas gente, eu que
32 não posso e não

33 porque respeito

34 a minha escola.

Texto completo pós-teste 501-A4

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-A4

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

1 Hoje em dia os escolas tem um numero grande de alunos
2 com fone de ouvido e eu sou contra ao use do fone
3 por que, quando a professora está explicando a
4 matéria não escuto e todo dia não é mais e justo
5 a professora falar para os alunos eles estão aqui e não
6 ouvindo a gente para um futuro melhor mas tem
7 gente que quando a professora vai chamar a aten-
8 ção de todos eles ainda agitando a professora. O fone
9 de ouvido pode deixar uma pessoa surda de vez
10 por isso que eu não uso o fone na última aula
11 escuto algo se escuto algo tudo a atenção do
12 professor use fone na aula é pro seu bem.

Texto completo pós-teste 501-A5

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

201-AS

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

- 1 Em algumas escolas o uso de fone de
- 2 ouvido é proibido. Eu acho que só pode usar
- 3 o fone na hora do recreio e na aula de educa-
- 4 ção física nas aulas de matemática não é bom
- 5 usar fone de ouvido porque em quanto
- 6 você está escutando fone e na mesma hora
- 7 é capaz de copiar a letra da música na sala
8. mas por isso eu não acho legal você escuta
- 9 nas aulas também os fones de ouvido pode
- 10 causar dor no ouvido e vários problemas
- 11 os que ouvem como se não

Texto completo pós-teste 501-A6

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-A6

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

- 1 No dia 01 de junho com o uso fone de
- 2 ouvido por qual o problema da escola
- 3 Onde muito alto mas eles fone de ouvido
- 4 o que tem de errado pode ser fone de
- 5 o não muito ouvido, a professora falou
- 6 no fone de ouvido e pode o aluno não
- 7 ouvir mais não vai ouvir direito
- 8 que não ouço o que por causa de um
- 9 fone de ouvido e não posso ouvir?

Texto completo pós-teste 501-A8

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

[illegible]

12. ~~branded~~ ^{branded} ~~used~~ ^{used} ~~one~~ ^{one} ~~di~~ ^{di}
13. ~~at~~ ^{at} ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
14. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
15. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
16. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
17. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
18. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
19. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
20. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}
21. ~~the~~ ^{the} ~~other~~ ^{other} ~~side~~ ^{side}

22. Não se pode um or
 23. dador, mas sim um
 24. homem, que se sente
 25. com a escuta em todos
 26. os pontos da cidade, que
 27. não nos fazemos
 28. com a boca, mas
 29. com o coração, nos
 30. damos a conhecer, nos
 31. damos a conhecer, nos
 32. damos a conhecer, nos
 33. damos a conhecer, nos
 34. damos a conhecer, nos

35 Isso é uma grande
36 let's has the best version
37 from the director.

38. Vós podem usar o
39. nome de outros na
40. escola e problemas
41. no trabalho. Não
42. devem usar o nome
43. de outros na escola.

44 17as menos usar
45 e des respeito
46 de usar o bone
47 de curidade?

Texto completo pós-teste 501-A9

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

501-49

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

- 1 Hoje em dia nas escolas, principalmente dentro
- 2 dos salões de aula "o uso de fone de ouvido"
- 3 é o que os alunos mais fazem. Eles deixam de
- 4 estudar para ficar escutando música. E deixam
- 5 de aprender por causa disso. Eu sou contra
- 6 por causa disso. Eu, por exemplo, não escuto
- 7 música na sala de aula. Eu ~~se~~ escuto, mais
- 8 isso também. Quer dizer que é proibido. Proibido
- 9 é nas salas de aula. Eu acho que eles falam isso
- 10 para chamar a atenção e para irritar a professora.
- 11 É quando os professores falam e fone dizem
- 12 que a professora que é ruim.
- 13 Porque que eles não deixam para escutar em
- 14 casa ou na rua quando estão passando mais
- 15 bem. Ser na escola. Os professores sempre
- 16 falam mais eles nunca obedecem e
- 17 continuam escutando nas salas de aula.
- 18 Na minha opinião os professores tem que
- 19 proibir o fone de ouvido nas salas.
- 20 É quando ver alguém com fone tem que tirar.

Texto completo pós-teste 501-A10

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

D1-10

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

- 1 Eu sou contra ao uso de fone de ouvido na escola
- 2 e é errado uma pessoa usar e apontar na sala porque os
- 3 professores estão explicando. Isso é errado e a professora
- 4 está tentando para ajudar todos e a gente escutando música.

Turma experimental (503) – Pós-teste

Texto completo pós-teste 503-A1

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A1

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

Problemas causados pelo uso de fone de ouvido

1 Atualmente, com a perda da audição é
 2 muito comum, sem as idades mais jovens também
 3 com os adolescentes que não sabem controlar
 4 o volume dos aparelhos digitais que passam
 5 do limite audível do ouvido humano que aguenta
 6 até 85dB e esses aparelhos são muito mais
 7 além disso, com até 120dB que pode danificar
 8 o ouvido humano. Mas, por isso, surge a
 9 muitos adolescentes que gostam de usar
 10 aparelhos digitais.

Texto completo pós-teste 503-A4

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A4

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

"O uso do fone de ouvido na escola"

1 O uso do fone de ouvido prejudica
 2 a saúde. Ainda mais
 3 dentro da escola. A prof está
 4 falando com alguém e não
 5 alguém está com fone de
 6 ouvido. A prof está falando
 7 no uso do fone de ouvido muito
 8 prejudica muito mais.
 9

10 Os fones também têm sido
 11 prejudicados com a perda da audição.
 12 A maioria dos fones não são
 13 mais os fones de ouvido para
 14 ouvido.
 15 E tudo isto dentro da escola
 16 mesmo! A parte de se de la tudo
 17 isto em uma escola não é
 18 algo mais.
 19 A maioria dos fones que não
 20 sabem ouvir em um fone
 21 de ouvido para praticar.

Texto completo pós-teste 503-A5

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A5

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

1 O uso do fone de ouvido
 2 A fone de ouvido a fone pode prejudicar
 3 a audição dessas pessoas que usam e também
 4 pode perder um pouco da audição se escutar
 5 muito alto porque a mínima de dB é muito
 6 alto

Texto completo pós-teste 503-A6

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A6

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

O fone de ouvido

1 O fone de ouvido é um aparelho
2 que é muito perigoso, ele pode causar
3 danos. Surdez, mas podemos usar,
4 mas com o volume baixo,
5 tem crianças que usam um
6 intensidade muito alta, pode
7 prejudicar para alguma criança
8 que usa o fone de ouvido com o
9 volume muito alto, ela conseguirá
10 ouvir estar com dor no ouvido,
11 surdez, alguns sintomas no ouvido.

12 Agora os alunos estão trazendo
13 o fone de ouvido para escola, dentro
14 da sala de aula eles escutam
15 música, isso pode prejudicar eles
16 porque eles não prestam atenção
17 na aula, pode causar dor no
18 ouvido etc...
19 Com todos os lugares tem o
20 fone em locais de trabalho, em
21 academias, na escola todos
22 devem estar prejudicados.

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A7

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

O menino que usava fone de ouvido

- 1 Um aluno na escola onde ele estudava
- 2 usava o fone de ouvido direto, e um dia
- 3 ele foi conversar com alguns amigos e contou
- 4 nada do que eles estavam falando.
- 5 Ele foi falar para a mãe dele e ela
- 6 falou:
- 7 "Amorão de brei vai ao médico
- 8 para ver o que é isso."
- 9 E ele foi ao colégio com o dinheiro saindo
- 10 fone de ouvido.
- 11 E a mãe dele levou ele ao médico e
- 12 pontou o lugar de lá ele falou que ele
- 13 tinha com problemas para ouvir o que
- 14 os outros falavam.
- 15 E o médico estava esquisitando o ouvido
- 16 que o menino estava esquisitando com o fone
- 17 de ouvido, e falou para não usar mais!
- 18 - que se não ele vai ficar com problemas
- 19 e depois do exame ele não se incomoda e a mãe
- 20 dele perguntou, o que está causando
- 21 o médico falou:
- 22 "O fone de ouvido muito perto do
- 23 que parou de ouvir o fone de ouvido
- 24 e a mãe do menino, falou:
- 25 "você não pode falar, usando o fone
- 26 no ouvido direto e não muito perto."

Texto completo pós-teste 503-A8

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-8

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

Rascunho
 Curso de fone de ouvido na escola

1 O fone de ouvido é uma coisa com
 2 muito na escola eles ficam brigando
 3 na escola a professora na aquela mais
 4 as brigas na escola?

As brigas na escola por causa
 de fone de ouvido

1 as brigas na escola por causa do
 2 fone de ouvido na escola porque
 3 o fone de ouvido se dá brigas na escola
 4 as professoras na aquela mais na escola
 5 por que ele não sabe mais o que fazer
 6 com o aluno ele fica de tudo mais na
 7 dar mais que uma coisa na escola
 8 na escola mais na e de tudo mais
 9 escolas e de tudo mais na escola
 10 mais na escola a escola na escola
 11 por que ele não sabe mais o que fazer
 12 na escola de tudo mais na escola
 13 ele não sabe mais

Texto completo pós-teste 503-A9

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A9

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

- ~~O uso do fone de ouvido na escola!!~~
- 1 Eu acho que não pode usar o fone de
 - 2 ouvido dentro de sala porque se não vai
 - 3 uma boa sala de aula que isola da
 - 4 a professora não dá um tempo que dá
 - 5 ou se tá tão longe um não pode
 - 6 uma boa sala.

Texto completo pós-teste 503-A10

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A10

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

Os Problemas do fone de ouvido

- 1 O uso do fone de ouvido é um caso muito grave
- 2 para a audição, pois que o uso do fone pode causar um
- 3 grande problema para a audição como perde 50% da
- 4 audição ou mais se usar com muita intensidade e
- 5 no volume máximo. Um exemplo é de quem
- 6 assiste de manhã até que se perde pelo menos
- 7 30% da audição por que ele usa com muita intensidade
- 8 e no máximo volume e se continuar assim o
- 9 fone de ouvido pode causar surdez. A surdez não
- 10 mais acontece em idosos mas, crianças e
- 11 adolescentes e nos adultos também em quem
- 12 não usa o fone com muita intensidade e no
- 13 máximo volume pode causar surdez e crianças,
- 14 adolescentes e adultos.

Texto completo pós-teste 503-A11

Atividade (pós-teste): Produza um texto argumentativo com base no tema "O uso do fone de ouvido na escola".

503-A11

Atenção: Pode usar o espaço abaixo para o rascunho e a segunda folha para a versão final do texto.

O que fazer com a fone de ouvido

1 O uso do fone de ouvido tem que ser
2 proibido nas sala de aula eles devem
3 calar um ponto final nisso. Eles
4 tem que pegar a fone de ouvido da porta
5 sa que esta ouvindo na sala de aula,
6 o fone deve ser escutado la, para os
7 alunos tem vises que podem se deslizar
8 ~~o fone~~ ~~o fone~~ escutar o fone de
9 ouvido na escola mas se na recreio,
10 o fone de ouvido esta dando muitas con-
11 sequencias por que as pessoas estão ouvindo
12 no volume muito alto e estão perdendo
13 a audição mas as pessoas continuam a usar
14 o fone muito alto eles sabem o perigo mas
15 não param eles podem usar se tem que
16 ser bráixinho